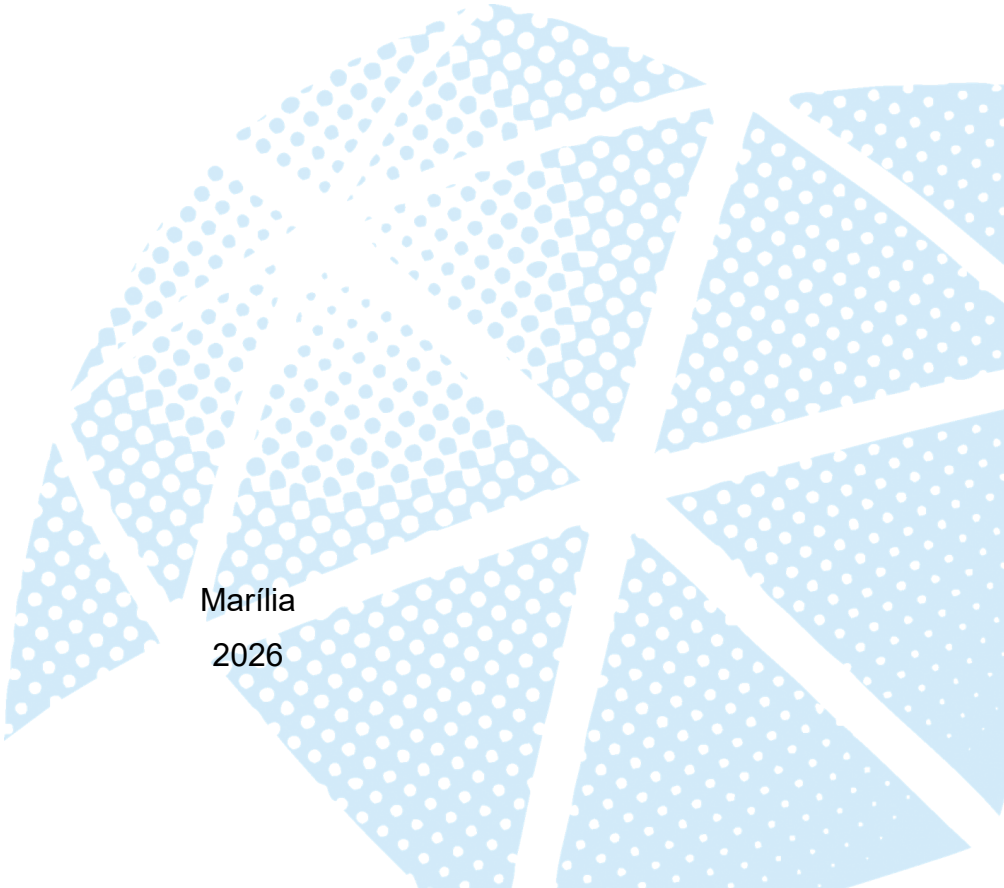


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

ZELINA CARDOSO GRUND

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO:
dificuldades e desafios na perspectiva de diretores escolares de ensino médio

Marília
2026



ZELINA CARDOSO GRUND

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO:

dificuldades e desafios na perspectiva de diretores escolares de ensino médio

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cláudia da Mota Darós Parente

Marília

2026

G889p Grund, Zelina Cardoso
Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo :
dificuldades e desafios na perspectiva de diretores escolares de
ensino médio / Zelina Cardoso Grund. -- Marília, 2026
242 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Cláudia da Mota Darós Parente

1. Programa Ensino Integral. 2. Ensino Médio. 3. Diretor
Escolar. 4. Dificuldades. 5. Desafios. I. Título.

ZELINA CARDOSO GRUND

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO:

dificuldades e desafios na perspectiva de diretores escolares de ensino médio

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Data da defesa: 03/03/2026

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cláudia da Mota Darós Parente (Participação Presencial)
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Prof.^a Dr.^a Géssica Priscila Ramos (Participação Virtual)
Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas

Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (Participação Virtual)
Universidade Federal do Oeste do Pará - Instituto de Ciências da Educação

Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Nogueira Oliveira (Participação Virtual)
UNESP – Instituto de Biociências - Campus de Rio Claro

Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian (Participação Presencial)
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Em memória de meus pais que sempre acreditaram no valor da educação como porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a DEUS, nosso Pai Criador, ao Mentor amigo que esteve ao meu lado no decorrer desta jornada, à Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente que me orientou, incentivou-me e conduziu-me durante o doutorado até chegar ao produto final: tese!

Às Profas. Dras. Géssica Priscila Ramos e Graziela Zambão Abdian pela leitura cuidadosa e valiosas contribuições no Exame de Qualificação, assim como às Profas. Dras. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Maria Eliza Nogueira Oliveira, que juntamente com as citadas participaram da banca de defesa com significativas reflexões e sugestões para a versão final desta tese.

Aos diretores e diretoras escolares de ensino médio, credenciados no Programa Ensino Integral da rede pública de ensino estadual pela sua contribuição nesta pesquisa empírica.

À Sra. Daniele Ribeiro Menezes Quirino da Secretaria da Educação Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE pela Autorização Formal da pesquisa empírica, à Sra. Silene Kuin e às Dirigentes Regionais de Ensino e Supervisoras que aceitaram colaborar com esta pesquisa, servindo de elo entre esta pesquisadora e os diretores de ensino médio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/PROEX e à Comissão de Ética e Pesquisa da UNESP, Câmpus de Marília.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação pelos ensinamentos no transcorrer do Curso de Doutorado.

À Comissão de Egressos e ao Grupo de Pesquisa e Análise de Políticas Educacionais (GAPE) pelos momentos compartilhados.

À equipe da Seção Técnica de Pós-Graduação e da Biblioteca, pela constante solicitude no atendimento ao longo dos anos de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas Rodrigo, Iranilde e Danusa com os quais se firmou uma amizade para a eternidade.

Ao Leopoldo, meu companheiro de caminhada ao longo da vida.

Aos meus irmãos e afilhastros pelo apoio ao longo dos anos de pesquisa.

Àquelas pessoas que, mesmo permanecendo no anonimato, contribuíram para a elaboração desta tese.

Gratidão.

“Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes”.
Paulo Freire (2025, p. 117).

RESUMO

A presente tese intitulada “Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: dificuldades e desafios na perspectiva de diretores escolares de ensino médio” está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais” do Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. A pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Ensino Integral. Objetivo geral: analisar a implementação do Programa Ensino Integral da rede estadual de ensino de São Paulo na perspectiva de diretores de escolas de ensino médio. São objetivos específicos: 1. mapear e analisar a produção bibliográfica sobre o Programa Ensino Integral, o ensino médio, o diretor na rede estadual paulista; 2. descrever o Programa Ensino Integral à luz do ciclo da política pública, de modo a sistematizar seus aspectos político-legais; 3. compreender a estrutura do ensino médio paulista na atualidade e sua repercussão no funcionamento do PEI; 4. sistematizar o cargo/função do diretor de escola na rede estadual de ensino de forma geral e, especificamente, do diretor escolar de ensino médio das escolas PEI, a partir da legislação vigente; 5. identificar as percepções dos diretores escolares sobre o Programa Ensino Integral e as suas implicações no desenvolvimento de seu trabalho na gestão escolar. O Programa Ensino Integral foi instituído em 2012, com a adesão inicial de 16 escolas estaduais, sendo ampliado gradativamente, até totalizar 1.599 escolas na etapa do ensino médio em 2022. Questão da pesquisa: quais são as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos diretores escolares no processo de implementação do Programa Ensino Integral? Para responder a esse questionamento, optou-se pelo desenvolvimento de percursos investigativos complementares. Para a realização do estudo, além da pesquisa e análise bibliográfica e documental, foi conduzida uma pesquisa de levantamento de opinião junto aos diretores escolares das escolas estaduais de ensino médio que aderiram ao PEI. Para a investigação, foi elaborado um questionário eletrônico, composto por questões abertas, fechadas e mistas, encaminhado aos participantes da pesquisa. A coleta de dados, fundamentada no levantamento de opinião dos diretores escolares, serviu de base para as seguintes categorias: 1. ser diretor de escola de ensino médio PEI; 2. aumento de atribuições e demandas burocráticas do diretor de escola de ensino médio PEI; 3. autonomia do diretor de escola de ensino médio PEI; 4. dificuldades do diretor de escola de ensino médio PEI; 5. desafios do diretor de escola de ensino médio PEI. O presente estudo evidencia dificuldades identificadas no exercício da função dos diretores escolares, de ordem administrativa, funcional e estrutural. Não obstante tais dificuldades, esses profissionais da educação apontam desafios que os levam a superar obstáculos, considerando os aspectos positivos do PEI, sem deixar de tecer críticas e sugestões, o que denota sua representatividade no processo de implementação de uma política pública. Em vista disso, é possível confirmar a hipótese de que a “implementação do Programa Ensino Integral impõe aos diretores escolares um conjunto de dificuldades e desafios, tensionando o exercício de sua função como ator implementador de uma política pública”, formulada nesta tese.

Palavras-chave: Programa Ensino Integral; Ensino Médio; Diretor Escolar; Dificuldades; Desafios.

ABSTRACT

This thesis, entitled “Full-Time Education Program in the State of São Paulo: Difficulties and Challenges from the Perspective of High School Principals”, is linked to the research area “Educational Policies, Systems and Organizational Management, Labor and Social Movements” within the Graduate Program in Education at the Faculty of Philosophy and Sciences, São Paulo State University (UNESP), Marília Campus. The research focuses on the Programa Ensino Integral (Full-Time Education Program – PEI). The general objective of this thesis is to analyze the implementation of the Full-Time Education Program in the São Paulo state education system from the perspective of high school principals. The specific objectives are: 1. to map and analyze the bibliographic production on the Full-Time Education Program, high school education, the principal in the São Paulo state school system; 2. to describe the Programa Ensino Integral in light of the public policy cycle in order to systematize its political-legal aspects; 3. to understand the current structure of high school education in São Paulo and its impact on the functioning of the PEI; 4. to systematize the position/role of the school principal in the state school system in general and, specifically, that of the high school principal in PEI schools, based on current legislation; 5. to identify school principals’ perceptions of the Programa Ensino Integral and its implications for the development of their work in school management. The Programa Ensino Integral was established in 2012, with the initial participation of 16 state schools and has been gradually expanded to include a total of 1,599 high schools by 2022. Research question: what are the main difficulties and challenges faced by school principals in the process of implementing the Full-Time Education Program? In addition to bibliographic and documentary research and analysis, a survey was conducted with school principals from state high schools that have implemented the PEI. For this investigation, an electronic questionnaire was developed, consisting of open-ended, closed, and mixed questions, and was distributed to the research participants. The data collection, based on a survey of high school principals’ opinions, served as the basis for the following categories: 1. being a principal of a PEI high school; 2. increased responsibilities and bureaucratic demands on PEI high school principals; 3. autonomy of PEI high school principals; 4. difficulties faced by PEI high school principals; 5. challenges faced by PEI high school principals. This study highlights difficulties identified in the performance of school principals’ duties, of an administrative, functional, and structural nature. Despite these difficulties, these education professionals point to challenges that lead them to overcome obstacles, considering the positive aspects of the PEI, while also offering critiques and suggestions, which demonstrates their representativeness in the process of implementing a public education policy. In light of this, it is possible to confirm the hypothesis that “the implementation of the Full-Time Education Program imposes a series of difficulties and challenges on school principals, straining the exercise of their role as implement actor in public policy”, formulated in this thesis.

Keywords: Full-Time Education Program; High School; School Principal; Difficulties; Challenges.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo	72
Figura 2 – Representação das Diretorias Regionais de Ensino na pesquisa	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações PEI 2018 – 2022	30
Gráfico 2 – Publicações sobre o diretor de escola na rede de ensino público de São Paulo 2012-2022	33
Gráfico 3 – Tempo no cargo/função no PEI	143
Gráfico 4 – Autonomia no exercício da função/cargo Diretor Escolar PEI	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Delineamento Metodológico	25
Quadro 2 – PEI à luz da Tipologia de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral	82
Quadro 3 – Currículo do ensino médio antes da Lei n.13.415/2017	90
Quadro 4 – Currículo do ensino médio na Lei 13.415/2017	90
Quadro 5 – Horas anuais no ensino médio tempo parcial na rede estadual São Paulo	107
Quadro 6 – Matriz Curricular ensino médio tempo parcial – diurno	108
Quadro 7 – Distribuição de escolas PEI no ensino médio por região 2012-2022	110
Quadro 8 – Distribuição de turnos de jornada escolar nas escolas PEI no ensino médio	110
Quadro 9 – Matriz curricular ensino médio tempo integral – PEI 7h	112
Quadro 10 – Matriz curricular ensino médio tempo integral – PEI 9h	113
Quadro 11 – Itinerários formativos das matrizes curriculares do ensino médio integrado com formação técnica profissional – NOVOTEC	114
Quadro 12 – Perfil e princípios norteadores para o exercício do cargo/função de diretor em escolas que não aderiram ao PEI	117
Quadro 13 – Formação continuada de diretores(as) no Estado de São Paulo	120
Quadro 14 – Dimensões de Gestão	122
Quadro 15 – Metodologia e estratégias aplicadas na formação continuada de diretores	123
Quadro 16 – Salário de diretor de escolas sem adesão ao PEI do Estado de São Paulo	127
Quadro 17 – Diretor escolar - Programa Ensino Integral	128
Quadro 18 – Diretor de ensino médio nas escolas PEI	130

Quadro 19 – Referência (R\$) - Subanexos de subsídio ao diretor escolar	130
Quadro 20 – Formação na perspectiva dos diretores de escolas PEI	152
Quadro 21 – Âmbitos de decisão em que os diretores escolares exercem autonomia no interior da gestão escolar	163
Quadro 22 – Dificuldades do diretor de ensino médio PEI em relação à equipe docente	169
Quadro 23 – Dificuldades do diretor de ensino médio PEI em relação à equipe de apoio	170
Quadro 24 – Desafios do diretor de escola de ensino médio nas escolas PEI	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Publicações sobre o Programa Ensino Integral 2018-2022	29
Tabela 2 – Produções acadêmicas sobre o ensino médio 2017-2022	31
Tabela 3 – Publicações sobre o diretor da rede estadual de ensino paulista	32
Tabela 4 – Publicações sobre o diretor em instituições de ensino no Estado de São Paulo	50
Tabela 5 – Adesão de escolas estaduais públicas no PEI 2012-2022	73
Tabela 6 – Distribuição das escolas PEI por DRE - Capital São Paulo 2019-2022	74
Tabela 7 – Distribuição das escolas PEI por DRE - Grande São Paulo 2019 - 2022	74
Tabela 8 – Distribuição das escolas PEI por DRE - Interior de São Paulo 2019-2022	75
Tabela 9 – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa estadual e federal, segundo o ano no Brasil 2019-2023	95
Tabela 10 – Percentual de alunos do ensino médio, na rede pública e etapa de ensino (1ª série, 2ª série e 3ª série), segundo a estrutura curricular – Brasil – 2023	95
Tabela 11 – Atendimento no ensino médio regular, jovens 15 a 17 anos 2012-2021	96
Tabela 12 – Atendimento escolar ensino médio EJA, jovens 15 a 17 anos 2012-2021	97
Tabela 13 – Matrículas no ensino médio na educação profissional, segundo o ano 2019- 2023	98
Tabela 14 – Matrículas no ensino médio na educação especial 2019-2023	98
Tabela 15 – Jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio, por região, segundo o ano 2012 a 2020	99
Tabela 16 – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa por unidade da federação – modo geral e em tempo integral na rede pública, 2023	100

Tabela 17 – Matrículas no ensino médio, jovens de 15 a 17 anos no Estado São Paulo 2012-2020	101
Tabela 18 – Jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio no Estado São Paulo 2012-2020	102
Tabela 19 – Alunos de ensino médio no PEI 2018-2022	109
Tabela 20 – Tempo no cargo/função diretor na rede estadual de ensino de São Paulo	143
Tabela 21 – Adesão de escolas ao PEI dos participantes da pesquisa empírica	144
Tabela 22 – Alunos entrantes e saídos na escola PEI e escola parcial 2021 e 2022	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPCG	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BAE	Burocrata de Alto Escalão
BME	Burocrata de Médio Escalão
BNR	Burocrata de Nível de Rua
CEDHAP	Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado
CGPA	Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento
CGPG	Coordenador de Gestão Pedagógica Geral
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEL	Centro de Estudos de Língua
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CEPEA	Centro de Planejamento, Estudos e Análises
CP	Conselho Pedagógico
CPS	Centro Paula Souza
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DE	Diretor Escolar
DEPLAN	Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica
ETI	Escola de Tempo Integral
FGB	Formação Geral Básica
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GDE	Gratificação de Dedicação Exclusiva
GDPI	Gratificação de Dedicação Plena e Integral
GGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICE	Instituto de Corresponsabilidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IF	Itinerários Formativos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGG	Linguagens e suas Tecnologias (LGG)
MMR	Guia Prático de Melhoria de Resultados NGP – Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OT	Orientação Técnica
PA	Plano de Ação
PCA	Professores Coordenadores de Área
PDCA	Plan, Do Check, Act – Planejar, Fazer, Checar, Agir
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDL	Programa de Desenvolvimento de Liderança
PEI	Programa Ensino Integral
PGE	Professor Coordenador Geral
PIAF	Plano Individual de Aprimoramento e Formação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
PQE	Programa de Qualidade da Escola
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RDE	Regime de Dedicação Exclusiva
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral
RETEC	Rede de Ensino Técnico
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
TI	Tecnologia da Informação
UCTEC	Unidade Técnica de Cooperação e Pesquisa
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	A PESQUISADORA	22
1.2	HIPÓTESE E QUESTIONAMENTO	25
1.3	JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA	26
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	26
1.4.1	Objetivo geral	26
1.4.2	Objetivos específicos.....	26
1.5	DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	27
1.6	ESTRUTURA DA TESE	28
2	DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	30
2.1	PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL	31
2.2	PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO MÉDIO	33
2.3	PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O DIRETOR DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ENSINO PAULISTA	34
2.3.1	Teses publicadas sobre gestão em escolas PEI	35
2.3.1.1	<i>O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral – PEI, Ferreira (2020)</i>	<i>36</i>
2.3.1.2	<i>Análise do trabalho do diretor de escola no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo 2012-2018, Mattos (2020).....</i>	<i>37</i>
2.3.1.3	<i>Perspectivas investigativas sobre as teses de Ferreira (2020), Mattos (2020) e Grund (2026)</i>	<i>38</i>
2.3.2	Artigos publicados sobre gestão escolar	39
2.3.2.1	<i>Perspectivas investigativas dos artigos publicados sobre gestão escolar</i>	<i>50</i>
2.3.3	Dissertações publicadas sobre diretor da rede estadual de ensino de São Paulo	52
2.3.3.1	<i>Perspectivas investigativas das dissertações sobre gestão escolar</i>	<i>52</i>
3	PROGRAMA ENSINO INTEGRAL À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	54
3.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	54
3.2	PROBLEMA PÚBLICO E PEI.....	55

3.3	AGENDA POLÍTICA, CENÁRIO DO PEI	56
3.3.1	PEI - Jornada escolar ampliada	62
3.3.2	PEI - Jornada de trabalho	63
3.3.3	Materiais institucionais para o PEI	65
3.3.3.1	<i>Material de Apoio</i>	66
3.3.3.2	<i>Projeto Ciclo de Acompanhamento Formativo - CAF</i>	66
3.3.3.3	<i>Guia Prático de Método de Melhoria de Resultados</i>	67
3.3.3.4	<i>Modelo Pedagógico de Gestão - Caderno do Gestor</i>	69
3.3.3.5	<i>Plano de Ação</i>	71
3.3.3.6	<i>Tecnologia de Gestão Educacional</i>	72
3.3.4	Matrizes curriculares no ensino médio	72
3.3.5	Abrangência da política educacional	73
3.4	FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ALTERNATIVAS, TOMADA DE DECISÃO E PEI	78
3.5	IMPLEMENTAÇÃO DO PEI	82
3.6	AVALIAÇÃO DO PEI	85
3.7	EXTINÇÃO OU CONTINUIDADE DO PEI?	87
4	PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO	89
4.1	ENSINO MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICO-LEGAIS	89
4.2	PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	96
4.3	PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO	103
4.3.1	Ensino médio articulado à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no Estado de São Paulo	104
4.3.2	Educação de jovens e adultos - EJA	106
4.4	ENSINO MÉDIO PAULISTA: PERCURSOS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS	108
4.5	PEI NO ENSINO MÉDIO	111
4.5.1	Matrículas no PEI	111
4.5.2	Escolas com turmas de ensino médio no PEI	112
4.5.3	Quantificação da jornada escolar nas escolas de ensino médio no PEI ..	112
4.5.4	Matrizes curriculares na jornada escolar do PEI	113
5	DIRETOR DE ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PEI	117
5.1	DIRETOR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA	117
5.1.1	Provimento ao cargo	117

5.1.2	Perfil e atribuições	118
5.2	DIRETOR ESCOLAR NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL.....	129
5.2.1	Atribuições e requisitos para o exercício do cargo do diretor escolar no PEI	129
5.2.2	Alterações na função no diretor escolar do PEI.....	135
5.2.3	Políticas públicas sistêmicas em escolas de ensino médio: interferência no trabalho do diretor escolar	137
5.2.4	Vice-diretor escolar do PEI	139
6	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: DIFICULDADES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DE DIRETORES ESCOLARES	140
6.1	PESQUISA DE LEVANTAMENTO DE OPINIÃO DOS DIRETORES ESCOLARES SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	140
6.2	UNIVERSO DA PESQUISA.....	141
6.3	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	141
6.4	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS DIRETORES ESCOLARES	143
6.4.1	Perfil dos participantes da pesquisa	143
6.4.2	Perfil da escola onde trabalham os diretores participantes da pesquisa ..	146
6.5	PERSPECTIVAS DOS DIRETORES EM ANÁLISE	147
6.5.1	Categoria 1 - Ser diretor de escola de ensino médio PEI	148
6.5.1.1	<i>Escolas não integrantes do Programa Ensino Integral e escolas vinculadas ao PEI.....</i>	148
6.5.1.2	<i>Normativos institucionais nas escolas de ensino médio PEI</i>	150
6.5.1.3	<i>Avaliação 360º nas escolas PEI</i>	151
6.5.1.4	<i>Formação de diretores: Escola de Formação e Aperfeiçoamento Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)...</i>	153
6.5.1.5	<i>Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)</i>	155
6.5.2	Categoria 2 - Aumento de atribuições e demandas burocráticas dos diretores e escolas de ensino médio PEI	157
6.5.2.1	<i>Aumento de atribuições no exercício da função do diretor escolar...</i>	157

6.5.2.2	Possibilidade ou não de cumprimento das atribuições conforme Resolução SE n. 56 e SEDUC n. 41/2022.....	160
6.5.2.3	Demandas burocráticas.....	162
6.5.2.4	Intensificação no exercício da função na jornada em tempo integral	162
6.5.3	Categoria 3 - Autonomia do diretor de escola de ensino médio PEI	163
6.5.4	Categoria 4 - Dificuldades do diretor de escola de ensino médio PEI	167
6.5.4.1	Dificuldades do diretor de escola PEI em relação à formação dos estudantes.....	167
6.5.4.2	Dificuldades do diretor de escola de ensino médio PEI em relação à equipe docente	170
6.5.4.3	Dificuldades do diretor de ensino médio em relação à equipe de apoio	172
6.5.4.4	Dificuldades do diretor de ensino médio PEI em relação à gestão escolar	173
6.5.5	Desafios do diretor de escola de ensino médio PEI	174
7	CONCLUSÃO	178
	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ONLINE COM DIRETORES	209
	APÊNDICE B - PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL.....	217
	APÊNDICE C - PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO MÉDIO	222
	APÊNDICE D - PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O DIRETOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA.....	226
	ANEXO A – MATERIAL DE APOIO PEI.....	231
	ANEXO B - RESOLUÇÃO SE 56 - PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES REQUERIDOS DOS DIRETORES DE ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO	235
	ANEXO C – ALTERAÇÕES NA FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR NO PEI	238
	ANEXO D – RESOLUÇÃO SEDUC N. 52 - VICE-DIRETOR PEI	239
	ANEXO E – RESOLUÇÃO SEDUC N. 9 – VICE-DIRETOR PEI.....	241

1 INTRODUÇÃO

Primeiramente, faço uso desta apresentação, escrita em 1ª pessoa, para trazer reminiscências da minha infância e de meus antepassados, pois elas condizem com algumas fases da história da educação brasileira, motivo pelo qual é importante apresentá-las neste momento.

1.1 A PESQUISADORA

Ainda criança ouvi e cresci com a frase “[...] a herança que deixamos para vocês é o estudo”, palavras simples de meus pais, nascidos nos Distritos de Espinilho Grande e Jari, no Município de Tupanciretã, Estado do Rio Grande do Sul.

Minha avó materna, viúva, proprietária de extensa área rural, com nove filhos, a maioria ainda criança, não tinha o conhecimento básico da escrita e da leitura. Ela sofria por não saber contar o dinheiro, fruto da venda da sua criação de gado. Por isso, não queria que seus filhos ficassem sem estudar. Naquele tempo, não havia escolas na localidade. Assim, mandou os filhos(as) para estudarem fora do Distrito. Minha mãe foi estudar em um município próximo, instalando-se na casa da família de um professor para poder ir para a escola. Apesar de ser criança, a esposa dele impôs a ela os serviços domésticos da casa. Assim, devido ao cansaço, dormia na sala de aula, sendo despertada pela professora com uma palmatória na mão.

A sua mãe todo mês conduzia sua charrete até a casa do professor para abastecer a cozinha, pagar pela permanência da filha e verificar o seu aprendizado. Certa vez, ela percebeu que a menina sempre lia a mesma lição, concluindo que o texto havia sido decorado. Resultado, retornou com ela para casa com o mínimo de aprendizagem.

Meu pai, filho de mulher preta, descendente de escravizados trazidos de Abissínia, conhecida hoje como Etiópia, um país localizado no Chifre da África, aprendeu a ler e a escrever o básico em 45 dias pelo método de alfabetização de adultos criado por Paulo Freire nos anos de 1950. O professor do meu pai foi um major do Exército Militar, que se comoveu ao conhecer aquele homem esforçado e honesto prejudicado por não saber contar as notas do papel-moeda, fruto do seu trabalho. Diante disso, prontificou-se a ensinar-lhe as primeiras letras. Portanto, meus pais tinham noção exata do quanto era importante uma formação escolar. Tudo isso levou-

me a crescer com a lembrança das suas palavras incutidas na mente sobre o valor da educação.

A minha vida escolar começou em um Grupo Escolar, pertinho de minha casa, de onde eu ouvia o som da “Canção da Criança” de Francisco Alves e René Bittencourt (1952). Aquela canção despertava o meu desejo de estar naquele espaço, anseio este que se realizou quando completei 7 anos de idade. A sala de aula tinha bancos rústicos de madeira de dois lugares, onde se sentavam alunos e alunas juntos. Fiquei ali até o quarto ano primário. Depois, fui para outra escola municipal, onde concluí o quinto ano. Lá, conheci uma professora (Maria Josephina) que marcou a minha vida, não só pelo fazer docente, mas também pelo saber ouvir, compreender e orientar seus alunos.

Naquele tempo, para o ingresso no ginásio, tinha que passar pelo exame de admissão, instituído em caráter nacional, conforme Decreto n. 19.890, art. 18 nos seguintes termos: “[...] o candidato à matrícula no 1º ano de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão” (Brasil, 1931). O referido dispositivo legal foi revogado pela Lei n. 5.692 que passou a fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1971). Assim, adentrei no Colégio “Antônio Sepp”, onde oferecia o ensino ginásial e secundário. Naquele tempo havia a possibilidade de profissionais com ensino superior das mais diversas áreas, sem a devida formação pedagógica substituir docentes em licença médica nas escolas públicas. Guardo na lembrança a imagem de um padre de cabelos branquinhos ministrando aulas de português. Ele se dirigia à escola com uma batina preta, pedalando a sua bicicleta. As disciplinas de biologia e filosofia ficavam ao encargo de médicos e seminaristas.

Depois de longos anos, tal sistemática passou a fazer parte das disposições do Novo Ensino Médio, Lei n. 13.415, art. 6º, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, art. 61, inciso IV, ao propor a possibilidade de atuação de “[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...]” no âmbito da formação técnica e profissional (Brasil, 1996; 2017). Ingressei no ensino secundário (clássico), no período diurno, na mesma escola. Juntamente com o referido curso, matriculei-me no Curso Técnico em Contabilidade, à noite, em uma instituição particular.

Fiz a formação de curso superior em Letras em uma faculdade particular, Faculdade de Ciências e Letras. Naquele tempo, não tinha oferta de Universidades

Estaduais ou Institutos Federais na minha cidade, inclusive, a mais próxima era a Universidade Federal de Santa Maria, que ficava a 111 quilômetros da minha cidade. Além disso, meus pais não tinham condições financeiras para manter-me naquela localidade. No decurso da minha vida as palavras de meus pais permaneciam presentes em meus pensamentos, motivo pelo qual sempre estive envolvida com o aprender.

Em 1986 passei a residir em Assis por motivos pessoais. Aliás, o Estado de São Paulo proporcionou-me novas janelas de conhecimento. Aqui tive a oportunidade de ingressar na Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus de Assis, onde fiz o Curso de Especialização em Literatura e Ensino de Literatura (1991-1992). Em 1999 iniciei o Curso de Direito na Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA) e, posteriormente, o Curso de Especialização em Direito Público na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No decorrer da carreira docente ingressei no Curso de Gestão Escolar, o que favoreceu o meu desempenho na equipe gestora na rede de ensino paulista. Neste último curso conheci a Profa. Dr.^a Raimunda, integrante da Banca Examinadora de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que me incentivou a tentar ingressar no mestrado. A princípio relutei, mas reconsiderei a sugestão e me inscrevi como aluna especial na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), conciliando a vida profissional com a acadêmica durante algum tempo.

Em 2017, fui aprovada no processo seletivo como aluna regular na Pós-Graduação em Educação na Unoeste e, concomitantemente, na Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Campus de Presidente Prudente, optando por esta última. No mestrado o objeto de estudo concentrou-se no Programa Ensino Integral, a professora orientadora foi a Profa. Dr.^a Cláudia da Mota Darós Parente, profissional acolhedora, dinâmica e eficiente. Naquela oportunidade firmou-se uma amizade verdadeira com a Paula, Samanta, Edir e a Patrícia que permanece ao longo do tempo. Após a conclusão do mestrado fui diagnosticada com deficiência monocular, perdendo a visão no olho esquerdo. Isso não obsta a vontade de dar continuidade à vida acadêmica.

O PEI continuava sendo implementado, inclusive com aumento de adesões de escolas. Esse cenário instiga novas investigações, o que me encorajou a prestar o processo seletivo para o Doutorado em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília, iniciado em 2022.

Iniciei a carreira docente em uma escola cenequista (Campanha de Escolas da Comunidade - CNEC) em Porto Alegre. Mais adiante, no Estado de São Paulo, no município de Assis, ingressei na rede estadual de ensino como docente Categoria F (contratada) Lei n. 500, art. 1º que estabelece: “[...] além dos funcionários públicos poderá haver na administração estadual servidores admitidos em caráter temporário”. Como não fazia parte da Categoria Efetivo fiquei fora da rede escolar durante seis anos, retornando à sala de aula alguns anos depois. Na oportunidade (2007), fui amparada pela garantia da estabilidade em decorrência da publicação da Lei n. 1.010, que estabeleceu no art. 2º, § 2º “[...] são titulares de cargos efetivos os servidores ativos e inativos que, até a data da publicação desta lei tenham sido admitidos com fundamento nos incisos I e II do artigo 1º da Lei 500” (São Paulo, 1974, 2007). Por oportuno, o dispositivo legal restringiu-se aos docentes contratados que possuíam aulas atribuídas na data da publicação da lei.

Em 2009, fui designada ao cargo de vice-diretora na Escola Estadual Francisco Martins dos Santos, em Praia Grande, a convite do Diretor Reinaldo, profissional competente, que exerce suas atribuições pautadas nos valores da educação humanista. Naquela unidade escolar permaneci durante três meses em caráter de substituição, tendo em vista a licença prêmio da profissional daquela unidade escolar. Em seguida (2010), retornei à escola sede, onde passei a exercer o cargo de Professora Coordenadora do Ensino Médio, período de 2010 a 2012. Mais tarde, a Secretaria da Educação instituiu o cargo de Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica. Na oportunidade, fui designada à função onde permaneci durante três anos. Em 2016 optei pela aposentadoria antecipada a fim de dedicar-me, exclusivamente, às pesquisas acadêmicas na Pós-Graduação.

Toda essa trajetória evidencia o significado da palavra resiliência, imbuída na vida desta pesquisadora, disposta a contribuir em favor do mundo da ciência e da pesquisa científica.

1.2 HIPÓTESE E QUESTIONAMENTO

As políticas públicas concretizam-se por meio da ação de seus atores. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que, na implementação do Programa Ensino Integral (PEI), os diretores escolares da rede estadual de ensino de São Paulo desempenham um papel fundamental. A hipótese que orienta a presente tese indica

que a implementação do Programa Ensino Integral impõe aos diretores escolares um conjunto de dificuldades e desafios, decorrentes da complexidade da política pública, das crescentes exigências gerenciais e pedagógicas e das condições institucionais das unidades escolares, tensionando o exercício de sua função como ator implementador de uma política pública. Nesse contexto, formula-se a seguinte questão de pesquisa: quais são as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos diretores escolares no processo de implementação do Programa Ensino Integral?

1.3 JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA

A justificativa para a presente pesquisa fundamenta-se em sua relevância acadêmica, profissional e social, uma vez que se propõe a contribuir para o avanço da produção científica no campo da política e da gestão educacional. Nesse sentido, o estudo busca investigar, sistematizar e interpretar dados relativos ao trabalho dos diretores escolares de ensino médio vinculados ao Programa Ensino Integral, considerando-os como atores centrais no processo de implementação dessa política pública no âmbito das escolas PEI.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.4.1 Objetivo geral

Analisar a implementação do Programa Ensino Integral da rede estadual de ensino de São Paulo na perspectiva de diretores de escolas de ensino médio.

1.4.2 Objetivos específicos

- mapear e analisar a produção bibliográfica sobre o Programa Ensino Integral, a etapa ensino médio, o diretor na rede estadual paulista, buscando compreender os principais enfoques teóricos, analíticos e normativos;
- descrever o Programa Ensino Integral à luz do ciclo da política pública, de modo a sistematizar seus aspectos político-legais;

- compreender a estrutura do ensino médio paulista na atualidade e sua repercussão no funcionamento do PEI;
- sistematizar o cargo/função do diretor de escola na rede estadual de ensino de forma geral e, especificamente, do diretor escolar de ensino médio das escolas PEI, a partir da legislação vigente;
- identificar as percepções dos diretores escolares sobre o Programa Ensino Integral e as suas implicações no desenvolvimento de seu trabalho na gestão escolar.

1.5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem como referencial teórico o campo de análise de políticas públicas (Howlett; Ramesh; Perl, 2013; Secchi, 2013, 2016; Secchi; Coelho; Pires, 2023). O Programa Ensino Integral é concebido como uma política pública e, como tal, é passível de análise.

Para exposição dos resultados da investigação, foram definidos percursos investigativos, cada qual sistematizado num capítulo específico e cujos procedimentos metodológicos estão expressos no quadro 1 e descritos no item a seguir.

Quadro 1 – Delineamento metodológico

Percursos Investigativos	Procedimentos Metodológicos
Delimitação do objeto de estudo	Pesquisa bibliográfica
Programa Ensino Integral à luz do ciclo de políticas públicas	Pesquisa bibliográfica. Pesquisa e análise documental.
Programa Ensino Integral no Ensino Médio	Pesquisa bibliográfica. Pesquisa e análise documental.
Diretor de escola de Ensino Médio nas escolas PEI	Pesquisa bibliográfica. Pesquisa e análise documental
Implementação do Programa Ensino Integral: dificuldades e desafios dos diretores escolares	Pesquisa bibliográfica. Pesquisa e análise documental. Pesquisa empírica com base no levantamento de opinião

Fonte: Elaboração própria.

Ao longo da investigação optou-se pela triangulação composta por: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de levantamento de opinião por meio do método *survey*.

1.6 ESTRUTURA DA TESE

A tese está estruturada em percursos investigativos. Além desta introdução, que apresenta a história de vida da pesquisadora, o texto inicial traz os objetivos da pesquisa (objetivo geral e específicos) e o delineamento metodológico. Os percursos investigativos encontram-se delimitados e organizados conforme a ordem sequencial apresentada a seguir.

O percurso investigativo “Delimitação do objeto de estudo” contempla o levantamento de produções acadêmicas por meio de um exercício descritivo-analítico sobre o Programa Ensino Integral, a etapa ensino médio e o diretor de escolas da rede estadual de ensino paulista.

No percurso investigativo, “Programa Ensino Integral à luz do ciclo de políticas públicas”, faz-se uso do referencial do ciclo de políticas públicas (Howlett; Ramesh; Perl, 2013; Secchi, 2013, 2016; Secchi; Coelho; Pires, 2023) como um recurso para, inicialmente, conhecer o PEI de forma mais abrangente. Para isso, é feita pesquisa bibliográfica e documental. A primeira prioriza a consulta a livros e artigos acadêmicos, bem como o uso do Portal do Instituto Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - Oasis.br (Brasil, 2024b). A segunda apoia-se na legislação, normativos, manuais, notas técnicas, relatórios provenientes da esfera federal e estadual (São Paulo). Para a devida análise documental foram consideradas as dimensões de Cellard (2012).

O estudo no percurso investigativo “Programa Ensino Integral no ensino médio” apresenta um panorama desta etapa de ensino no Brasil e no Estado de São Paulo, no que tange aos aspectos legais. Na abordagem sobre o PEI consta a quantificação de matrículas, jornada escolar, matrizes curriculares. Algumas políticas públicas sistêmicas são abordadas, em decorrência da intercorrência na Política Nacional de Ensino Médio, repercutindo no funcionamento do PEI e, conseqüentemente, no trabalho do diretor escolar.

O percurso investigativo “Diretor de escola de ensino médio nas escolas PEI” analisa a legislação normatizadora estabelecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para os cargos de diretor das escolas que não aderiram ao Programa Ensino Integral (PEI) e de diretor escolar das escolas integrantes desse Programa, com vistas a identificar as atribuições específicas de cada função. Na

pesquisa sistematizaram-se aspectos referentes ao provimento do cargo, formação continuada, remuneração, dimensões da gestão conforme Resolução SE nº 56 e Resolução SEDUC n. 41 (São Paulo, 2016b, 2022g). A isso acrescentam-se as alterações na função do diretor escolar ao longo da implementação do PEI, bem como a atuação do vice-diretor no exercício das atribuições da direção escolar.

No percurso investigativo intitulado “Implementação do Programa Ensino Integral: dificuldades e desafios dos diretores escolares¹ de ensino médio”, opta-se pela realização de uma pesquisa de levantamento de opinião sobre a atuação dos diretores no exercício da função em escolas de ensino médio integrantes do Programa Ensino Integral. O delineamento metodológico adotado neste percurso investigativo baseia-se em pesquisa bibliográfica, pesquisa e análise documental, acrescido de pesquisa empírica por meio de levantamento de opinião com aplicação de questionários eletrônicos com questões fechadas, mistas e abertas, via Google Forms.

O procedimento com base na pesquisa de levantamento de opinião de participantes da investigação (Gil, 2008) possibilita uma aproximação com o cenário de interesse, captando informações diretamente dos diretores escolares que atuam nas escolas PEI.

Por fim, na conclusão apresenta-se uma análise descritiva dos pontos relevantes identificados ao longo dos percursos investigativos desta tese, os quais se materializam como contribuição à pesquisa científica.

¹ Na rede estadual de ensino de São Paulo, vinculada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, é possível identificar duas nomenclaturas utilizadas para se referir ao responsável pela gestão escolar: diretor de escola e diretor escolar. Nesta tese, optou-se pela utilização do termo diretor escolar, empregado de forma genérica.

2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O presente percurso investigativo foi delineado com o propósito de mapear e analisar a produção bibliográfica sobre o Programa Ensino Integral, o ensino médio e a atuação do diretor na rede estadual paulista, buscando compreender os principais enfoques teóricos, analíticos e normativos, bem como identificar lacunas que fundamentem a presente investigação.

O Programa Ensino Integral foi objeto de estudo na Dissertação de Mestrado defendida em 2019, cujo objetivo foi analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) no contexto do PEI na rede estadual de ensino de São Paulo. Metodologicamente, adotou-se uma pesquisa quanti-qualitativa com a seguinte triangulação: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de levantamento (método *survey*). A pesquisa empírica efetivou-se por meio de levantamento de opinião, envolvendo diretores e professores de 142 escolas de tempo integral, período 2012-2018, culminando em diferentes publicações científicas (Grund, 2018a; 2018b; 2019, 2021; Grund; Parente, 2022a; 2022b).

Após a defesa da Dissertação, o desejo pela reaproximação com esta política pública, agora com um novo olhar, levou-nos a propor como objeto da pesquisa o Programa Ensino Integral com foco nos diretores escolares de ensino médio, implementadores dessa política pública educacional na rede pública estadual paulista. No decorrer do Curso de Doutorado apresentamos trabalhos em encontros acadêmicos, a saber: Política Pública Educacional: Ensino Médio frente aos desafios da contemporaneidade (Grund, 2023); Nova Gestão Pública e gerencialismo: cenário do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo (Grund; Miguel 2023). Desde os estudos de Mestrado, fazemos parte do Grupo de Pesquisa e Análise de Políticas Educacionais (GAPE), liderado pela Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente. A presente tese tem vínculo estreito com os estudos, discussões e análises promovidas pelo grupo, assim como com a Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp/Marília.

Para delimitação do objeto de estudo, nesta tese, foram desenvolvidas três pesquisas exploratórias na base de dados “Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - Oasisbr (Brasil, 2024b) sobre: 1) o Programa Ensino

Integral 2018-2022 (Apêndice B); 2) o Ensino Médio 2017-2022 (Apêndice C); 3) o diretor de escola regular e diretor escolar do PEI, período 2012-2022 (Apêndice D). Todas as pesquisas abrangeram o Estado de São Paulo, em decorrência do objeto de estudo desta tese restringir-se a uma política educacional implementada na rede de ensino público paulista.

2.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

A pesquisa foi realizada em 2023, compreendendo o período de publicação de 2018 a 2022 com foco no Programa Ensino Integral. Para a busca foram utilizados os seguintes descritores: Programa Ensino Integral, política educacional; educação de tempo integral; escola de tempo integral.

No levantamento realizado observou-se que não houve uma expressiva representação de artigos acadêmicos publicados, abordando os referidos descritores. Em 2019 (2), 2021 (2), 2022 (1), 2018 e 2020 não consta a inclusão de nenhum artigo. Isso denota a diminuição de publicações sobre o PEI na Base de Dados consultada, embora tenham ocorrido várias alterações nos dispositivos legais e a inserção de normativos institucionais firmados pela Secretaria da Educação (SEDUC). A seguir, a tabela 1 mostra o total de publicações sobre o PEI no período de 2018 a 2022.

Tabela 1 – Publicações sobre o Programa Ensino Integral 2018-2022

Ano	Dissertações	Teses	Artigos
2018	05	03	00
2019	06	02	02
2020	05	02	00
2021	05	02	02
2022	02	00	01
Total	23	09	05

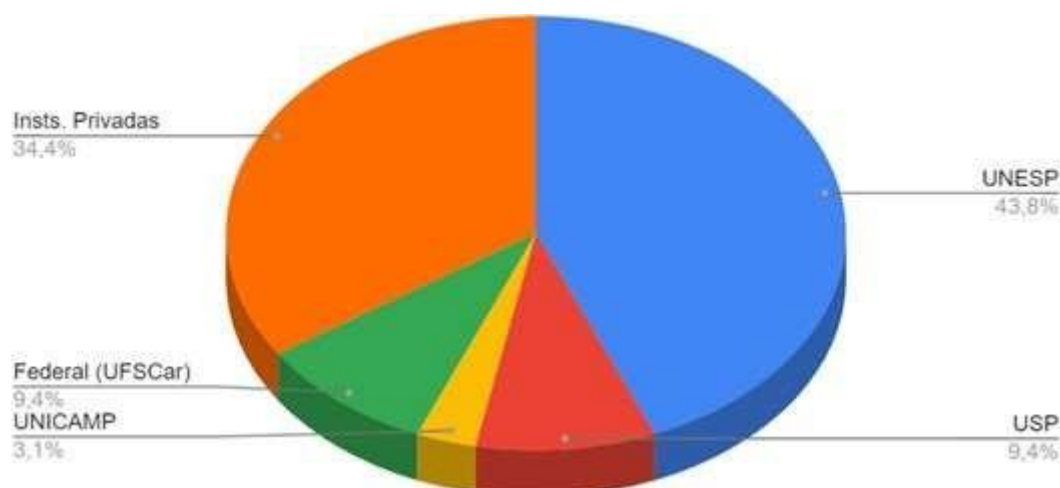
Fonte: Brasil, 2024b. Elaboração própria.

Na tabela 1, o ano de 2019 apresentou maior número de publicações. Não foram identificadas postagens de teses no ano de 2022, tampouco artigos referentes ao Programa Ensino Integral em 2018 e 2020 no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). Em relação às publicações decorrentes de dissertações, detectou-se um total de vinte e três, o que indica o maior

quantitativo entre os demais estudos acadêmicos. Observa-se que o maior número dessas publicações ocorreu em 2019, apresentando decréscimo significativo em 2022, ano em que foram registradas apenas duas produções.

Na pesquisa constatou-se o total de 32 publicações (dissertações e teses), as quais estão distribuídas no gráfico 1.

Gráfico 1 – Publicações PEI 2018 – 2022



Fonte: Brasil, 2024b. Elaboração própria.

Na representação do gráfico 1 observou-se um percentual de 66% de pesquisas realizadas por instituições públicas e 34% particulares, equivalente a:

- 21 no repositório institucional de universidades públicas, entre as quais constavam 14 da Universidade Estadual Paulista (Unesp), 03 da Universidade de São Paulo (USP), 01 da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) 03 da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar);
- 11 de universidades privadas, destacando-se a Pontifícia Universidade Católica (PUC) com 8 publicações.

Entre as dissertações identificadas na revisão, quatorze fazem referência ao Programa Ensino Integral no título do texto. Em nove textos, o título não faz referência ao PEI, o qual só foi identificado como foco do estudo após a leitura integral dos trabalhos. Entre eles consta uma pesquisa realizada no Ensino Fundamental em escolas municipais e uma no Ensino Médio em escola estadual, que não fizeram adesão ao PEI. No levantamento realizado não foram identificadas publicações que

apresentassem um estudo sistematizado do PEI com base no ciclo de políticas públicas, indicando uma brecha importante na qual poderíamos investir.

2.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO MÉDIO

Para este subitem foi realizada uma pesquisa exploratória para levantamento de produções acadêmicas sobre o ensino médio, período 2017-2022. Objetivo da pesquisa: apresentar investigações sobre a referida etapa de ensino no Programa Ensino Integral. Para o devido procedimento da pesquisa bibliográfica online considerou-se o que segue: seleção dos descritores ensino médio São Paulo, Reforma do Ensino Médio, educação integral, educação de tempo integral; tabulação dos dados por ano de publicação; seleção das publicações (artigos, teses, dissertações).

No estado da arte foram localizados 40 textos acadêmicos, 24 artigos, 4 teses e 12 dissertações. Na busca não constava nenhum artigo e tese sobre o Programa Ensino Integral. Quanto às dissertações, não foram localizados estudos que façam alusão às políticas públicas sistêmicas, as quais interferiram na Política Nacional do Ensino Médio com repercussão no funcionamento do Programa Ensino Integral, resultado que mostra mais uma lacuna, a qual viabilizaria outros estudos. A seguir, tabela 2 com as respectivas publicações.

Tabela 2 – Publicações sobre o ensino médio 2017-2022

Publicações	Tabulação
Reforma do Ensino Médio	25
Ensino Médio em São Paulo	6
Ensino Médio Profissionalizante	5
Ensino Médio PCN/BNCC	1
Programa Ensino Integral	3

Fonte: Brasil, 2024b. Elaboração própria.

De acordo com os dados apontados na tabela 2, observa-se a predominância de publicações sobre a Reforma do Ensino Médio, indicando que a Lei nº 13.415 trouxe repercussões significativas para as escolas de ensino médio, impactando

diretamente na função do diretor, especialmente, diante da implementação de novas diretrizes curriculares e organizacionais.

2.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O DIRETOR DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ENSINO PAULISTA

Este subitem foi proposto com o fim de atender a duas finalidades: 1ª detectar pesquisas que abordem a função do diretor de escola na rede estadual de ensino, de forma geral; 2ª sistematização da produção acadêmica, concernente à atuação do diretor escolar de ensino médio nas escolas PEI. Na pesquisa bibliográfica foram selecionados os seguintes descritores: diretor de escolas de São Paulo; função do diretor; trabalho do diretor; diretor escolar; gestão escolar associada ao Programa Ensino Integral.

O argumento para eleger o período de 2012 a 2022 deve-se ao interesse sobre o trabalho do diretor escolar, a começar pela implementação do PEI e posterior a esta data, identificando as alterações no Programa, até o limite proposto neste estudo. Para esse fim, priorizou-se artigos acadêmicos, teses e dissertações restritas à rede estadual de ensino paulista. Na exploração observou-se a existência de 56 publicações na tabela 3.

Tabela 3 - Publicações sobre o diretor da rede estadual de ensino paulista

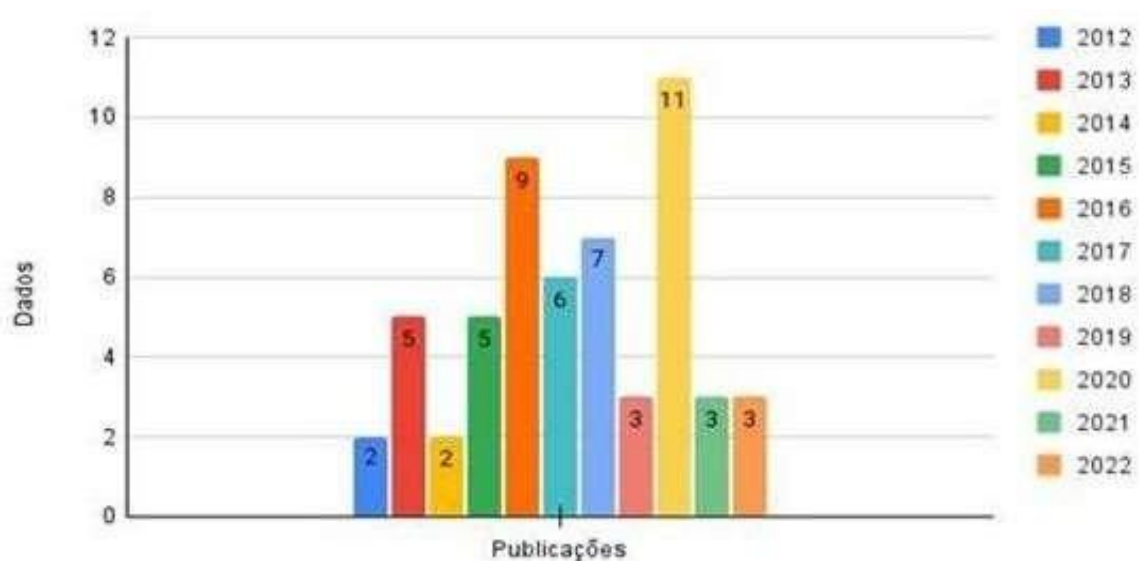
Data	Dissertações	Tese	Artigos	Total
2012	01	01	00	02
2013	03	00	02	05
2014	01	00	01	02
2015	04	00	01	05
2016	05	02	02	09
2017	04	01	01	06
2018	02	02	03	07
2019	02	00	01	03
2020	05	03	03	11
2021	02	01	00	03
2022	02	00	01	03
Total	31	10	15	56

Fonte: Brasil, 2024b. Elaboração própria.

Na tabela 3 verifica-se um número reduzido de publicações sobre o trabalho do diretor, apresentando o maior número em 2020 (11). O Banco de Dados, base da

consulta online, não apontou nenhuma tese sobre a temática de 2013 a 2015, 2019, 2022. Também não houve publicações de artigos em 2012 e 2021. As dissertações superaram os demais textos acadêmicos (31). Para efeito de representação das publicações sobre o trabalho do diretor no Estado de São Paulo, no período de 2012 a 2022, segue o gráfico 2.

Gráfico 2 — Publicações sobre o diretor de escola na rede de ensino público de São Paulo 2012-2022



Fonte: Brasil, 2024b. Elaboração própria.

2.3.1 Teses publicadas sobre gestão em escolas PEI

No levantamento de dados (Apêndice D) foram localizadas duas teses (Ferreira, 2020; Mattos, 2020) sobre a gestão em escolas PEI. A justificativa quanto à menção a estas pesquisas está restrita a intenção de evidenciar que nelas são apresentados diferentes enfoques sobre a atuação do diretor escolar no Programa Ensino Integral. As teses são: “O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral – PEI”, de Claudiceia Ribeiro Ferreira e “Análise do trabalho do Diretor de escola no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo (2012-2018)”, de Rosemary Mattos.

2.3.1.1 O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral – PEI, Ferreira (2020)

A pesquisadora apresenta um estudo cujo objetivo geral proposto é “[...] discutir os limites e desafios enfrentados para a legitimação da escola de educação integral, quanto ao aprimoramento e a efetividade da atuação do diretor de escola” (Ferreira, 2020, p. 26). A metodologia utilizada na pesquisa é a triangulação: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na última, integraram-se como colaboradores 12 diretores(as) de diferentes regiões da Diretoria Regional de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os objetivos específicos estão alinhados ao Modelo de Gestão utilizado nas escolas PEI e seus resultados; discussão sobre a dinâmica do trabalho do diretor escolar; organização da unidade escolar e resultados educacionais apoiados nos instrumentos de gestão/monitoramento do PEI; conexão entre resultados de avaliações externas na educação integral em escolas de tempo integral em relação à proposta de melhores resultados, Ferreira (2020). Como método de pesquisa, a autora optou pela análise de conteúdo com base em Bardin (2010).

A autora inicia sua exposição com o histórico da educação integral no Brasil, dando sequência ao estudo sobre o Estado de São Paulo, baseado em vários aspectos entre os quais os sistemas de avaliação (SARESP, IDESP). O Programa Ensino Integral, objeto do estudo é apresentado a partir de diversas abordagens, entre as quais destacam-se: implantação do Programa, organização escolar, diretrizes, processo de formação dos profissionais do PEI, desempenho em disciplinas, índices de resultados.

Na tese a autora focaliza o modelo de gestão sob a ótica do diretor de escolas do Programa Ensino Integral (PEI). Nessa perspectiva, integram o estudo os limites e desafios enfrentados na legitimação da escola de educação integral, especialmente no que se refere ao aprimoramento e à efetividade da gestão. Na exposição a pesquisadora aborda a família no contexto escolar, destacando sua influência na trajetória dos estudantes, sobretudo em relação à permanência na escola. No entanto, problematiza essa relação ao evidenciar que o envolvimento familiar não pode ser compreendido de maneira homogênea, devendo ser analisado à luz das desigualdades estruturais, bem como da articulação entre condições sociais, exigências institucionais e dinâmicas escolares.

Os mecanismos de regulação e controle também são contemplados na pesquisa, a partir da análise dos resultados de avaliações externas, especialmente por meio dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, evidenciando o papel desses indicadores na orientação das práticas de gestão escolar.

2.3.1.2 Análise do trabalho do diretor de escola no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo 2012-2018, Mattos (2020)

Objetivo: “[...] analisar o trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral (PEI), visando cotejar as atribuições legalmente imputadas e o trabalho efetivamente realizado” (Mattos, 2020, n.p.). Metodologia: pesquisa documental com base na legislação e normativos oficiais da Secretaria da Educação e pesquisa empírica por meio de entrevistas com 7 diretores(as) de escolas de ensino regular e 6 de escolas que aderiram ao PEI com a finalidade de detectar e analisar as diferenças no exercício da função do diretor escolar. Os estudos realizados na pesquisa abrangeram o período de 2012 a 2018, bem como restringiu a pesquisa à área da Região Metropolitana de Campinas.

Na pesquisa bibliográfica a autora fez uma retrospectiva sobre a Reforma do Estado, Nova Gestão Pública e Políticas Educacionais do Estado de São Paulo nos governos de 1995-2001, 2001-2002 (governo interino), 2003-2006, 2007-2010, 2011-2014, 2015-2018. Em seguida, percorreu sobre o Programa Ensino Integral, tratando da sua implementação nas escolas selecionadas, dos normativos orientadores para o trabalho nas unidades escolares que aderiram ao PEI, metodologias do modelo pedagógico, formação dos docentes e diretores, avaliação (resultados e desempenho profissional inseridos nas Diretrizes do Programa). A gestão escolar no âmbito da Secretaria da Educação (SEE/SP), articulada aos pressupostos da Administração Gerencial, reporta-se a aspectos diretamente relacionados ao cargo de diretor (ingresso, plano de carreira e remuneração).

O último capítulo trouxe as atribuições do diretor com base na legislação e o contexto escolar, a começar pelo credenciamento, avaliação, cursos de formação na lógica gerencialista. De acordo com a autora a “[...] relevância da pesquisa está na busca pelo entendimento das alterações no cotidiano do trabalho do diretor, as quais vêm se delineando a partir da Nova Gestão Pública [...]” (Mattos, 2020, p. 156).

Na tese de Rosemary Mattos (2020), o trabalho do diretor nas escolas da rede estadual pública é analisado à luz da Nova Gestão Pública, cujos princípios — como eficiência, produtividade, controle por resultados e responsabilização — passam a reconfigurar a gestão escolar. Esses elementos introduzem uma lógica gerencial que incide diretamente sobre o cotidiano do diretor, contribuindo para a intensificação do seu trabalho, expressa no monitoramento contínuo de plataformas digitais e na crescente pressão por resultados mensuráveis. Nesse contexto, o gerencialismo privilegia indicadores de desempenho em detrimento dos processos formativos, o que pode gerar tensionamentos entre as demandas administrativas e as finalidades pedagógicas da escola.

Ao caracterizar o diretor como mediador entre o Estado e a escola, Mattos (2020) evidencia a centralidade desse profissional na implementação do Programa Ensino Integral. No entanto, essa mediação não ocorre de forma neutra, uma vez que o diretor passa a assumir responsabilidades pela consecução de metas e resultados definidos externamente, o que pode limitar sua autonomia e reforçar mecanismos de responsabilização individual no âmbito da política educacional.

2.3.1.3 Perspectivas investigativas sobre as teses de Ferreira (2020), Mattos (2020) e Grund (2026)

As pesquisas apresentam aproximações temáticas ao tratarem do Programa Ensino Integral, mas se diferenciam significativamente quanto ao objeto central, ao enfoque analítico e à problematização do trabalho do diretor escolar.

A investigação de Claudiceia Ribeiro Ferreira (2020), intitulada “O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral – PEI”, concentra-se na análise do modelo de gestão implementado pelo Programa. Seu foco recai sobre a compreensão da gestão escolar a partir da percepção dos diretores, enfatizando os limites, desafios e possibilidades de legitimação da escola de tempo integral. A autora privilegia uma abordagem voltada à organização da gestão, seus instrumentos e sua efetividade, incluindo elementos como o papel da família, o monitoramento e a busca por resultados educacionais. Ferreira analisa o modelo de gestão e sua operacionalização.

O estudo de Rosemary Mattos (2020), “Análise do trabalho do diretor de escola no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo (2012-2018)”, desloca o foco do

modelo de gestão para o trabalho do diretor enquanto prática profissional. A autora analisa esse trabalho à luz das transformações impostas pela Nova Gestão Pública, evidenciando categorias como gerencialismo, responsabilização, controle por resultados e intensificação do trabalho. A pesquisadora adota uma perspectiva crítica e sociopolítica, destacando como o diretor atua como executor de políticas públicas, submetido a mecanismos de controle e avaliação que impactam diretamente seu cotidiano. Mattos problematiza o trabalho do diretor sob a lógica da Nova Gestão Pública.

A pesquisa “Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: dificuldades e desafios na perspectiva de diretores escolares de ensino médio” (Grund, 2026) direciona a análise para as dificuldades concretas enfrentadas pelos diretores no contexto escolar. O estudo enfatiza questões práticas da gestão escolar, evidenciando fatores que interferem na implementação do PEI. Diferentemente das demais, essa pesquisa apresenta um enfoque mais empírico e problematizador da realidade escolar, destacando os desafios cotidianos que tensionam a efetividade do Programa. A pesquisa evidencia as dificuldades e desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar.

2.3.2 Artigos publicados sobre gestão escolar

Neste levantamento bibliográfico foram localizados quinze artigos ligados à gestão escolar. Desse total, observa-se que dez tratam, especificamente, da função e/ou trabalho do diretor nas escolas públicas da rede estadual paulista, os quais foram objeto de análise descritiva nesta tese, de acordo com o que segue.

No artigo “Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências”, de Graziela Zambão Abdian, Maria Eliza Nogueira Oliveira e Graziela de Jesus (2013), foi pauta de análise a função do diretor de quatro escolas estaduais da rede estadual paulista. A pesquisa foi baseada na triangulação pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com três diretoras, um diretor e sua vice-diretora e dezesseis docentes. O espaço geográfico das escolas localiza-se no interior do Estado de São Paulo. As autoras trazem no bojo do texto a concepção de autores de renome da Administração Escolar que tratam da função do diretor de escola. Os documentos legais que serviram de base para análise sobre a função do diretor foram a

Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1988, 1996), o Estatuto do Magistério Paulista, conforme Lei Complementar n. 444 (São Paulo, 1985).

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas com os participantes da pesquisa, que viabilizaram a possibilidade de “[...] diagnosticar as percepções dos sujeitos a respeito da função do diretor de escola: como se configura a organização do trabalho na escola e a presença do diretor no espaço escolar” (Abdian; Oliveira; Jesus, 2013, p. 990). Outro ponto considerado na análise foi a responsabilidade atribuída a esse profissional da educação. De acordo com as autoras, face ao levantamento bibliográfico, considerou-se a Administração Escolar submetida a três períodos: de 1960 e 1970, sob a influência da Administração de Empresas; 1980, “[...] houve a preocupação de descentrar o diretor no exercício de sua função, experimentando novos subsídios teóricos para a Administração Escolar que permitissem pensar sua própria natureza”. Nos anos de 1990, aproximação com a gestão empresarial e “[...] perspectivas afinadas com as ideias dos anos de 1980” (Abdian; Oliveira; Jesus, 2013, p. 994).

As pesquisadoras observaram que há uma certa aproximação com conquistas democráticas presentes nos anos de 1980, inclusive com a instituição de Conselhos Escolares. Nos anos de 1990 e anos 2000 os documentos legais têm um formato que se aproxima das Normas ou Estatutos, inclusive a função do diretor passa a ser normatizada por Decretos e Resoluções. Em relação às entrevistas os diretores deixaram transparecer que embora haja “[...] conquistas teóricas legais que indicam possibilidades de vivências democráticas”, esses não participam “[...] efetivamente da tomada de decisão” (Abdian; Oliveira; Jesus, 2013, p. 995).

“Diretor de escola pública: da totalidade a centralidade?”, de Mirna de Lima Medeiros; Carla Baraldi Artoni Vantini; Claudia Souza Passador; João Luiz Passador, (2014). Os pesquisadores concentram seus estudos na pesquisa bibliográfica a respeito da concepção de estudiosos da Administração Escolar sobre o diretor e o seu papel nas instituições de ensino. Neste sentido, propõem três frentes: na primeira eles tomam como base para análise a evolução da Administração Escolar; na segunda, a visão dos estudiosos da Administração Escolar a respeito do diretor; na terceira, notas críticas com suporte de alguns autores como: Luck (2000); Mendonça (2000); Libâneo (2001); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003); Souza (2006).

Em conformidade com os pesquisadores, nos primeiros estudos na instituição escolar observa-se “forte concepção burocrática” em que a instituição é “altamente hierarquizada”, representada pelo líder, no caso, o diretor a que estão subordinados os departamentos, onde estão lotadas pessoas sem autorização para tomada de decisões sobre seu próprio trabalho. Tal sistemática passou a ser motivo de crítica, dando início à noção de gestão escolar, trazendo consigo o termo gestão democrática em que se pressupõe a “[...] necessidade de competências administrativas por parte dos gestores [...]”. Os pesquisadores afirmam que apesar de “[...] encontrar vieses mais centralizadores ou gerencialistas [...]” a gestão democrática é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde consta a participação e a autonomia (Medeiros et al., 2014, p. 9-10).

Por fim, neste artigo acadêmico são elencadas as diversas atribuições do diretor no seu cotidiano escolar. Na análise conclusiva os pesquisadores afirmam que “Se nos primeiros estudos o diretor aparece como responsável maior, se não responsável único, pela gestão da escola, os atuais debates compartilham essa responsabilidade”. Portanto, a devida importância atribuída aos diretores continua na organização escolar, porém, “[...] a sua posição é menos ditatorial e mais articuladora e agregadora” (Medeiros et al., 2014, p. 9,10, 11).

Artigo “Concurso Público para diretor de escola no estado de São Paulo: expectativas dos órgãos centrais do ensino e as percepções de diretores concursados”, de Viviani Fernanda Hojas (2015). A pesquisadora utilizou como metodologia no presente estudo dois instrumentos de investigação: o primeiro sob a forma de pesquisa e análise documental; o segundo por meio de pesquisa empírica. No primeiro foram utilizados editais e provas de seis processos de concursos públicos (1979 e 1982; 1988 e 1998; 2001 e 2007), realizados para o provimento do cargo de diretor escolar das escolas públicas do Estado de São Paulo. No segundo foram empregadas entrevistas semiestruturadas com seis diretores, sendo um para cada um sendo um para cada um dos concursos (1979, 1982, 1988, 1990, 2001, 2007). Ela nomeia os concursos de 1979 e 1982 com cunho de racionalidade técnica e normatização, baseadas nas disposições da Lei Federal n. 5.692/1971. A autora identificou nas palavras da diretora (D2), que realizou o concurso do início dos anos de 1980, a “[...] a democratização do ensino, com a ampliação das oportunidades de acesso à escola e o aumento no número de anos de escolaridade obrigatória, assumiu uma dimensão meramente quantitativa” (Hojas, 2015, p. 539).

Os quesitos exigidos dos candidatos em dois concursos foram: licenciatura plena em Pedagogia, habilitação em Administração Escolar, três anos de exercício no magistério na rede estadual de ensino paulista. De acordo com a pesquisadora, os concursos de 1988 e 1998 apresentaram duas características básicas, a saber: “[...] a defesa de uma orientação teórica específica para a Administração Escolar e da participação dos diferentes segmentos escolares nos processos decisórios da escola” (Hojas, 2015, p. 542). No concurso de 1988 passou a existir um forte movimento de organização dos profissionais da educação, seguido de um aumento de produção acadêmico-científica com propostas voltadas à defesa da escola pública de qualidade. No ano de 1998 materializaram-se reformas na estrutura pedagógica e administrativa das unidades escolares. O único quesito alterado para inscrição nos dois concursos foi a ampliação do tempo de experiência docente de três para cinco anos.

Nos anos de 2001 e 2007 constam a conotação de Gestão Escolar e Gerencialismo Empresarial. O período passou por uma fase de Estado regulador e avaliador com vistas a identificar a obtenção ou não de resultados alcançados. Os quesitos exigidos para a inscrição nos concursos passaram por algumas alterações, a começar por: os pedagogos não necessitam apresentar a certificação de formação em Administração Escolar, bem como profissionais não diplomados em Pedagogia com outras formações acadêmicas passaram a ter direito à inscrição no concurso, desde que tivessem o título de mestres ou doutores na área de educação; ampliação do tempo de experiência docente passou de cinco para oito anos.

A formação continuada em serviço tornou-se um meio de suprir a lacuna ocasionada pela dispensa da exigência da formação em Pedagogia nos concursos desse período. Outra alternativa foi a formação continuada realizada nos Órgãos Centrais, os quais seguiam princípios do gerencialismo empresarial, sob a justificativa de que havia a necessidade de o sistema escolar e as escolas seguirem as “[...] novas demandas e exigências do mercado [...]” (Hojas, 2015, p. 545).

O artigo acadêmico “Diretores de Escola e Gestão Democrática na região do ABC paulista”, composta por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, produzido por Paulo Sergio Garcia; Leandro Campi Prearo; Maria do Carmo Romero; Marcos Sidnei Bassi (2016), apresenta como objetivo “[...] identificar e analisar as características dos diretores escolares da região do Grande ABC paulista” [...] “[...] e investigar como os processos de gestão democrática têm sido conduzidos nas escolas

públicas da mesma região” (Garcia et al., 2016, p. 87). A pesquisa foi com base nos dados do Censo Escolar de 2013 em que consta o perfil do diretor escolar do Ensino Fundamental (gênero, raça, idade, formação inicial e formação continuada em pós-graduação, atuação profissional). O estudo do caso exploratório contou com a participação de 26 diretores, entre os quais 17 de escolas públicas estaduais e 9 do município. No estudo foi incluída investigação sobre a gestão democrática em que fazem parte o Conselho de Escola, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, a participação da comunidade e as formas de seleção dos(as) diretores(as).

De acordo com os pesquisadores observa-se a representatividade da gestão democrática na maioria das escolas de sete municípios quanto a: “[...] participação da comunidade, escolha de dirigentes, conselho escolar, conselho de classe, grêmio estudantil, Projeto Político Pedagógico”, exceto São Caetano que não contava com o PPP. A participação de professores, funcionários, alunos e pais fazia-se presente nas reuniões (mais de três no ano letivo) do Conselho de Escola nas escolas da região do ABC, tanto a nível estadual quanto municipal. Nas palavras dos autores o colegiado era formado por um grupo “[...] indicado pelo diretor, o que difere da participação espontânea”, sob a justificativa de falta de participação da comunidade escolar, o que repercute nas decisões dos demais integrantes do colegiado (Garcia et al., 2016, p. 104).

“O processo de seleção dos diretores nos sete municípios, na esfera estadual, estava relacionado à seleção do profissional ou as outras formas de indicações” (Garcia et al., 2016, p. 104). Na pesquisa observou-se que escolas municipais de São Caetano do Sul “[...] criavam menos possibilidades de participação para a comunidade, eram mais centralizadoras e apresentavam um menor número de reuniões do conselho de escola no ano”. Além disso, havia o “[...] maior índice de indicação política de profissionais” para a seleção de diretores (Garcia et al., 2016, p. 104).

O artigo “Visões de diretoras de escola sobre políticas públicas e determinações legais educacionais”, de Celso Luiz Aparecido Conti, Emília Freitas de Lima e Renata Maria Moschen Nascente apresenta como objetivo “[...] analisar a visão de diretoras de escolas públicas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo acerca de políticas públicas e determinações legais educacionais” (Conti; Lima e Nascente, 2017, p.772). A pesquisa de campo efetivou-se por meio de questionários eletrônicos com questões baseadas em documentos oficiais enviados a 65 diretoras.

Os pesquisadores iniciam a discussão trazendo em pauta o referencial teórico sobre as políticas públicas educacionais, as determinações legais e a escola, apoiados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e autores de base como: Azevedo (2009); Freitas; Silva (2016); Lima (2003); Novoa (1999); Oliveira (2009).

No tópico “A gestão democrática: participação e autonomia”, os pesquisadores tomaram como base de discussão a elaboração e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, acompanhado da articulação da escola com as famílias e a comunidade do entorno da escola. Com base nas respostas das questões do questionário, os dados indicaram a participação da equipe gestora (diretores, 94%); coordenadores pedagógicos, 89%), docentes (76%), famílias (17%) na elaboração do PPP. A atualização do documento ocorre periodicamente, conforme mencionado por 94% dos diretores. Os índices mencionados por 100% dos diretores quanto a articulação da escola com a família foi de: 8% muita intensidade, com média intensidade 71%, pouca intensidade 21%. Na questão de como a articulação da escola com as famílias interfere na atuação do diretor foi identificado o aspecto pedagógico relacionado à aprendizagem dos alunos.

Outro ponto a considerar foi a indicação da direção quanto a “desmistificação da autoridade incontestável e centralizadora [da diretora]” (D24). A articulação da escola com a comunidade do entorno, a maioria dos diretores (62%) consideraram intensa. Além disso, há menção à “[...] manutenção predial e patrimonial, [...] resolução de conflitos, [...] respaldo na tomada de decisões; rapidez nas ações” (Conti; Lima e Nascente, 2017, p. 775). Destaca-se na pesquisa a questão alusiva à autonomia do(a) diretor(a), identificando maior autonomia no que segue: elaboração do PPP; manutenção da disciplina; desempenho escolar dos alunos. Razoável autonomia: manutenção do espaço físico; definições curriculares. Menor autonomia: gestão administrativa; gestão financeira; definições de caráter didático. Pouca ou nenhuma autonomia: ampliação do espaço físico.

Diante dos dados observa-se que não é concedida autonomia plena à direção, porém, concede a esse profissional da educação a possibilidade de ampliar o seu plano de trabalho com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mencionado pelos pesquisadores no artigo acadêmico. O índice percentual de 87% de diretores indicou efeito positivo, tendo em vista a: 1. viabilidade de manutenção da estrutura física; 2. autogestão no plano financeiro para aquisições em conformidade com a realidade da escola; 3. autogestão escolar no plano administrativo, propiciando

autonomia ao gestor no uso dos recursos financeiros, desde que aprovado pelo Conselho de Escola; 4. autogestão escolar no plano didático para aquisição de recursos didáticos. As avaliações externas também foram ponto de interesse dos pesquisadores. Na obtenção dos dados chegou-se ao seguinte resultado: 62% dos diretores consideraram que há interferência direta das avaliações externas em seu trabalho, sendo que, desse índice 93% indicaram positiva e 7% negativa; 29% indicaram que não geram interferência; 9% não responderam à questão.

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais também fez parte da pesquisa. Para a elaboração das questões observou-se a legislação prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), seja no tocante ao vínculo da escola com a oferta do serviço de apoio aos alunos com necessidades especiais, seja o efeito produzido sobre o trabalho do diretor. Os dados obtidos foram de: 75% diretores responderam que a escola está vinculada ao serviço, 20% não e 5% não responderam à questão. Segundo os diretores, o serviço especializado de apoio causa efeitos no seu trabalho, de acordo com o que segue: 56% efeito muito positivo; 33% positivo; 4% não tem efeito; 7% deixam em branco a resposta. A discussão dos resultados da pesquisa baseou-se em três eixos: participação; eficácia, efetividade e relevância; qualidade da educação. No eixo da participação, de acordo com os pesquisadores, observou-se elementos do gerencialismo. Para fortalecer a discussão os pesquisadores trouxeram Barroso (1996) que faz referência à autonomia decretada (normas advindas de órgãos superiores) e autonomia construída (decisões da escola, onde o diretor é a figura central). No tópico eficácia, efetividade e relevância, a primeira predomina em relação às demais, característica da gestão de tipo gerencialista. Segundo os autores, a eficácia é demonstrada por parte dos gestores no uso dos recursos provenientes do governo federal, gerando o máximo de resultados nas escolas públicas. Outro ponto a considerar sobre a eficácia está ligada aos “[...] resultados concernentes às avaliações externas e às necessidades educacionais especiais [...]” (Conti; Lima e Nascente, 2017, p. 783).

A abordagem da qualidade da educação baseou-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que determinam a garantia da qualidade da educação (Brasil, 1988; 1996; 2014). Segundo os diretores, uma contribuição mais influente na qualidade da educação apoia-se na avaliação externa, pois “[...] ela induz fortemente o currículo e o planejamento da unidade escolar [...]” de forma a elevar os índices de

desempenho dos discentes (Conti; Lima e Nascente, 2017, p. 785). Indiretamente, contribuem à qualidade da educação: a participação da equipe gestora e docentes na elaboração do PPP, articulação da escola com a família e comunidade do entorno, bem como autonomia na elaboração do PPP, a disciplina e melhoria do desempenho dos alunos.

O artigo acadêmico “Formação Continuada: percepções de diretores da educação básica sobre um plano de governo”, de Ângela Maria Martins e Cristina de Cássia Mabelini Silva (2018), apresenta como objetivo “[...] analisar desdobramentos e repercussões de um Plano de Formação continuada de Professores e Gestores”. Os instrumentos metodológicos utilizados pelas pesquisadoras foram pesquisa documental, entrevistas e questionários em que participaram 29 diretores das Diretorias Regionais de Ensino: Capital, Grande São Paulo e Interior. Na investigação as pesquisadoras abordaram os seguintes documentos: Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores, no qual é utilizada nas ações formativas a pesquisa-ação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Portaria Conjunta Cenp/DRHU.

De acordo com as autoras, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota as determinações estabelecidas no Decreto n. 57.141/2011, para a formação de diretores. Nele há a indicação do número de supervisores de ensino, diretores de escolas e professores coordenadores, extensão territorial do estado, realidades locais, localização das Diretorias Regionais de Ensino, unidades escolares e número de alunos. Para a devida formação foram organizados 27 Núcleos, onde foram oferecidos, em média, dois cursos de formação por diretor em 2010 e 2013, gerando 43.347 certificações. Nos dados coletados na pesquisa empírica com diretores(as) constatou-se o uso da pesquisa-ação no processo formativo no espaço escolar com a equipe em ATPCs, no planejamento e até mesmo com alunos em sala de aula.

“As representações sociais dos gestores sobre seu papel na escola pública”, de Maria Suzana de Stefano Menin, Yoshie Ussami Ferrari Leite, Juliana Aparecida Matias Zechi; Patrícia Cralcev Azevedo (2014). O objetivo é aprimorar a formação dos gestores escolares lotados na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente/SP. A Teoria das Representações Sociais, criada por Moscovici (1978), dá base à investigação sobre o desempenho dos(as) diretores(as), seu papel e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. O artigo faz parte da pesquisa “Desenvolvimento Profissional do Gestor Escolar na Perspectiva da Pesquisa-Ação: das representações

à reorganização escolar”. Segundo as autoras, a formação da equipe gestora é imprescindível frente ao excesso de atribuições exigidas no espaço escolar. Os procedimentos metodológicos basearam-se na pesquisa documental e aplicação de questionários com questões fechadas e abertas com vistas a identificar o perfil e o papel de 35 diretores que exercem o cargo em escolas da rede estadual de ensino.

Para identificar as representações dos participantes da pesquisa foram utilizadas associações livres ligadas ao termo indutor Diretor, no caso as expressões colocadas em quatro quadrantes. No primeiro constava sobrecarregado e mediador de conflitos, o qual revela em conformidade com as pesquisadoras “[...] um sentimento negativo em relação à profissão [...]”. O segundo aparece vazio, haja vista a falta de clareza do grupo de gestores. No terceiro foram identificados: burocracia, desvalorizado e mediador de conflitos. De acordo com as autoras ao agrupar essas palavras a hipótese é de que o diretor se encontra “[...] sobrecarregado, cansado, desmotivado, desvalorizado por desempenhar funções meramente burocráticas ou, principalmente, o papel de mediador de conflitos” (Menin et al, 2014, p. 5). O quarto traz os termos comprometido, líder e administrador.

O artigo aborda o item “O que pensam os diretores sobre seu papel” no qual foram categorizados os dados coletados com maior representatividade o mediador de conflitos com 18,5% e o menor 3,8% para sobrecarregado. Na pesquisa consta também a categoria ‘outros’ com menção apenas uma vez de papéis assumidos pelo diretor no espaço escolar. Não responderam 1,9%. No que se refere ao item “As dificuldades enfrentadas pelos diretores no desempenho da sua ação” os maiores índices apresentados foram: despreparo e má formação dos professores e profissionais da escola (25%); sobrecarga de trabalho (18,7%); pais/famílias ausentes no âmbito escolar (17,1%).

Na rede pública paulista há dois grupos de escolas, as de ensino regular, que não aderiram ao Programa Ensino Integral e as escolas PEI com oferta de tempo integral. No artigo não há clareza sobre este formato de escola, porém, há indicações na estrutura das escolas em que fazem parte um diretor, um vice-diretor e um coordenador pedagógico, bem como as atribuições dos profissionais da educação (docentes, diretores, supervisores), inseridas na Resolução SE n. 70 (São Paulo, 2010b). Porém, não tem nenhuma referência à legislação e aos normativos que tratam do PEI. Portanto é uma escola de turno parcial.

“O perfil do diretor da escola: a importância das competências emocionais”, artigo de Célia Ribeiro; Sofia Campos; Maria da Luz Coelho; Paulo Almeida Pereira (2019). A metodologia empregada na pesquisa é de natureza quantitativa com a participação de 100 professores, 3 diretores e 28 assistentes operacionais na pesquisa. O estudo inicia com explanação sobre a organização e administração educativa em que fazem parte a escola e o diretor. Em seguida, são abordados mais dois itens: um sobre a inteligência e competência emocional; o outro traz a inteligência emocional e liderança na direção de escolas. De acordo com os(as) autores (as) a tipologia da investigação foi o modelo quantitativo, descritivo, transversal e correlacional (Fortin, 2013). Os instrumentos de coleta de dados se processaram em duas partes: a primeira por meio de questionários, conforme a especificidade de cada grupo de participantes; a segunda com Escala de Inteligência Emocional com apoio em Coleman e colaboradores (2007), adaptada por Moreno (2012).

Os resultados apresentados emergiram das respostas de 15 questões formuladas e uma afirmativa inserida no questionário. A discussão destes resultados é apoiada em: verificar a atuação de um diretor de escola orientado por características de inteligência emocional, na perspectiva dos diretores, professores e assistentes operacionais; perceber como as características da inteligência emocional encontram-se presentes na ação do diretor e se vão ao encontro das expectativas dos professores e assistentes operacionais; compreender a perspectiva dos professores e assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a liderança; conhecer as características da inteligência emocional que norteiam a ação do diretor de escola e que perspectivas têm os professores e assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a liderança.

Na conclusão do estudo os(as) pesquisadores(as) recomendam o desenvolvimento das seguintes ações: formação na área de liderança e da gestão de conflitos aos diretores; criação de um mecanismo de avaliação da atuação do diretor; plano de formação em liderança emocional para professores e assistentes operacionais.

Artigo “Diretor de escola: representações sobre o seu trabalho”, Ricardo Alexandre Marangoni; Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas (2020). O estudo traz como objetivo “[...] investigar as representações sociais dos diretores de escola sobre o seu trabalho, a partir de duas perspectivas: dos autores considerados clássicos da área e dos profissionais atuantes” (Marangoni; Villas Bôas, 2020). No artigo os autores

trazem a década de 1930. A seguir, ao tratarem de Administração destacam os trabalhos de Antônio de Arruda Carneiro Leão (1939; 1953), Manoel Bergström Lourenço Filho (1963; 2007), José Quirino Ribeiro (1968), Anísio Spínola Teixeira (1968). Teixeira (1968) é mencionado como o defensor da administração escolar, desmistificando a ideia de equiparação desse termo com a de administração de empresas. Essa concepção foi alterada em 1860 e 1970, quando passa a existir a equiparação da “[...] escola à empresa e o administrador escolar ao administrador de empresas” (Marangoni; Villas Bôas, 2020, p. 108).

Depois, mais precisamente em 1980, estudos propostos por alguns autores como: Miguel Gonzales Arroyo (1979); Vitor Henrique Paro (1986) identificam a transformação social inserida na Administração Escolar, refutando o paradigma empresarial. O assunto estendeu-se com base nos anos de 1990 a 1993 e 2000. Posteriormente, a pesquisa foi desenvolvida com análise documental apoiada na norma que estabelece o fazer do diretor na escola. O levantamento de dados obtidos por meio de questionários e depoimentos de onze diretores de escolas estaduais da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) sobre o que “eles dizem fazer e o que gostariam de fazer”, possibilitando a devida análise de conteúdo de Laurence Bardin (Marangoni; Villas Bôas, 2020, p. 110).

As questões inseridas no questionário estão relacionadas à gestão escolar, às atividades desenvolvidas, à maior parcela do tempo dedicada ao exercício das atividades, às dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho, aos saberes mobilizados na prática profissional, bem como a respostas acompanhadas de justificativas relativas às expressões “a escola é a cara do diretor” e “na prática, a teoria é outra”.

“Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante”, de Lúcio Leite de Melo e Nonato Assis de Miranda (2020). O artigo tem como objetivo “[...] identificar e analisar os principais desafios enfrentados pelos diretores em seu primeiro ano de exercício no cargo de Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC]”. Após a introdução, os pesquisadores abordam a perspectiva liberal e crítica da gestão escolar com base nas referências consolidadas de: Paro (2012), Marinho (2014), Azevedo (2010), Lück (2009), Oliveira e Carvalho (2018).

Na sequência apresentam os procedimentos metodológicos com apoio em pesquisa exploratória e pesquisa de campo com entrevistas com oito diretores(as) de escolas da rede estadual de ensino público de São Paulo. A criação de categorias foi organizada com fundamento nas respostas dos participantes da pesquisa para a análise de conteúdo apoiado em Bardin (2016). As categorias estão numeradas na seguinte ordem: a função do diretor escolar; formação inicial do diretor ingressante; a formação continuada do diretor ingressante; desafios do diretor escolar ingressante.

2.3.2.1 Perspectivas investigativas dos artigos publicados sobre gestão escolar

No levantamento dos artigos publicados observou-se a predominância de estudos voltados à temática da gestão escolar democrática. As pesquisas analisadas destacam também diferentes dimensões da autonomia escolar — administrativa, pedagógica, financeira — entendidas como condições que possibilitam à escola organizar seus projetos, estabelecer normas internas, gerir recursos e desenvolver propostas pedagógicas em consonância com as necessidades e especificidades de sua comunidade. Os estudos indicam que essa autonomia não se configura de forma plena, uma vez que permanece condicionada às normativas dos sistemas de ensino e às políticas educacionais definidas pelos órgãos centrais. Assim, embora se reconheça a existência de espaços de decisão no âmbito da escola, tais espaços são delimitados por diretrizes institucionais que orientam e regulam o funcionamento das unidades escolares.

Algumas produções analisadas enfatizam a importância da gestão democrática participativa, caracterizada pela inserção dos diferentes segmentos da comunidade escolar — professores, estudantes, funcionários, pais e representantes da comunidade local — nos processos decisórios da escola. Essa participação ocorre, sobretudo, por meio de instâncias colegiadas, como conselhos escolares, associações de pais e mestres e grêmios estudantis, considerados espaços institucionais de diálogo e deliberação coletiva. A literatura aponta que tais mecanismos contribuem para ampliar a transparência das decisões e fortalecer o caráter público da escola, ainda que sua efetividade dependa do grau de envolvimento da comunidade e das condições institucionais para o exercício dessa participação. A isso acrescenta-se o Projeto Político-Pedagógico, compreendido como um documento orientador das ações educativas da escola. As pesquisas destacam que o PPP deve

ser elaborado coletivamente pela comunidade escolar e articulado à realidade social em que a unidade escolar está inserida, constituindo-se como instrumento de planejamento e organização das práticas pedagógicas e administrativas.

Outro aspecto identificado nas pesquisas refere-se à formação de diretores escolares ao longo das últimas décadas. Nos anos 1980, os cursos e debates voltados à formação de gestores escolares enfatizavam a democratização da gestão, a participação coletiva e a defesa da escola pública de qualidade, em sintonia com o contexto político de redemocratização do país e com os movimentos educacionais que reivindicavam maior democratização das instituições escolares.

A partir dos anos 2000, observa-se uma reconfiguração das propostas de formação continuada, frequentemente organizadas por órgãos centrais das redes de ensino e orientadas por princípios associados ao gerencialismo educacional. Nesse contexto, passam a ganhar destaque abordagens inspiradas em modelos da administração empresarial, com ênfase na liderança, na gestão de resultados e no monitoramento de indicadores educacionais.

Associada a essa mudança de orientação, a formação destinada aos diretores passou a incluir conteúdos relacionados ao desenvolvimento de competências de liderança, competências socioemocionais, gestão de equipes e mediação de conflitos, além da incorporação de mecanismos de avaliação da atuação do diretor escolar.

Entre os artigos analisados, dois estudos abordam especificamente o trabalho do diretor na rede estadual de ensino paulista. A pesquisa de Marangoni e Villas Boas (2020) investiga as percepções dos diretores acerca de suas práticas profissionais, analisando o que esses gestores afirmam realizar em seu cotidiano e o que gostariam de desenvolver no âmbito da gestão escolar, além de identificar as dificuldades encontradas no desenvolvimento de seu trabalho no espaço escolar.

O estudo de Miranda (2020) procura identificar e analisar os principais desafios enfrentados pelos diretores em seu primeiro ano de exercício no cargo de diretor de escola, destacando aspectos relacionados ao processo de adaptação às responsabilidades da função, à organização do trabalho escolar, à gestão das relações com a equipe e à necessidade de responder às demandas administrativas e pedagógicas impostas pela rede de ensino.

No âmbito da investigação desenvolvida, não foram identificados estudos específicos que abordem o papel do diretor escolar na implementação de uma política pública — no caso, o Programa Ensino Integral pesquisa inserida na presente tese.

2.3.3 Dissertações publicadas sobre diretor da rede estadual de ensino de São Paulo

Nesta pesquisa foram localizadas 31 dissertações, constatando-se uma maior incidência de pesquisas publicadas em instituições privadas (17) em comparação com as públicas (14), ao contrário das teses (8 públicas e 02 privadas), consoante a tabela 4.

Tabela 4 – Publicações sobre o diretor em instituições de ensino no Estado de São Paulo

Instituição	Dissertações	Teses	Total
Estadual	06	07	13
Federal	08	01	09
Privada	17	02	19
Total	31	10	41

Fonte: Brasil, 2024b. Elaboração própria.

A representação superior entre as instituições públicas concentrou-se na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP. Entre as universidades particulares destaca-se a Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP.

2.3.3.1 Perspectivas investigativas das dissertações sobre gestão escolar

Entre as dissertações selecionou-se “Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto”, de Conceição Garcia Bispo dos Santos (2017). Objetivo da pesquisa: “Investigar como a Avaliação 360° é compreendida pelos diretores das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) [...]” tendo em vista os objetivos da Secretaria Estadual da Educação (SEE)”. Participaram do estudo quatro diretores(as). A metodologia aplicada na pesquisa foi abordagem qualitativa com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Segundo a pesquisadora, a Avaliação 360° é um desafio para os diretores pois essa serve de instrumento tanto no processo formativo quanto na “[...] cessação de designação, a partir dos resultados encontrados”. A autora destaca a importância de “[...] processos de formação para os diretores, relacionados especialmente às formas

de apropriação dos resultados da avaliação, [...]” (Santos, 2017, p. 81), haja vista o seu papel como formadores, além de ter sobre si a responsabilidade pela cessação das designações na unidade escolar.

A dissertação foi selecionada entre as demais por concentrar sua análise na Avaliação 360° em escolas com adesão ao Programa Ensino Integral, o que possibilitou, no âmbito desta pesquisa empírica, estabelecer aproximações analíticas entre os resultados do estudo examinado e os dados produzidos nesta investigação. Contudo, tanto nessa quanto nas demais dissertações que abordam o diretor de escola no contexto educacional, não foram identificados estudos que tratem especificamente das dificuldades e dos desafios enfrentados pelos diretores escolares no processo de implementação do Programa Ensino Integral na etapa do ensino médio.

Tal ausência evidencia uma lacuna na produção acadêmica, revelando certo distanciamento entre os estudos existentes e o objeto de análise desta tese. Nesse sentido, a presente investigação adquire relevância ao focalizar a atuação do diretor escolar enquanto agente implementador de uma política pública, considerando as múltiplas condicionantes que atravessam o exercício de sua função no contexto das escolas de tempo integral.

3 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Este percurso investigativo tem como objetivo descrever o Programa Ensino Integral à luz do ciclo de políticas públicas, de modo a sistematizar seus aspectos políticos-legais, tomando como referência autores da Ciência Política (Howlett; Ramesh; Perl, 2013; Secchi, 2013, 2016; Secchi; Coelho; Pires, 2023). Esse exercício é importante para conhecer diferentes aspectos da política pública sob distintos ângulos, conforme mostram as análises de Parente (2018) e Chiquemba (2022).

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura especializada apresenta autores de reconhecida relevância que se dedicam ao estudo das políticas públicas, oferecendo diferentes abordagens teóricas e analíticas para a compreensão de sua formulação, implementação e avaliação. Howlett, Ramesh e Perl (2013), na obra “Política Pública seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral”, sistematizam estudos sobre políticas públicas com definições e implicações metodológicas, apontando contribuições de vários autores com distintos enfoques.

Apesar de inúmeros estudos sobre política pública, autores que tratam do tema afirmam que “[...] não há um consenso quanto à definição do que seja uma política pública” (Secchi; Coelho; Pires, 2023, p. 2). Para Thomas Dye (1972, p. 2), citado por Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 6-8), política pública é “[...] tudo o que um governo decide fazer ou deixar de fazer.”

As políticas públicas surgem em decorrência de uma vontade política e de um problema público, com a devida justificativa, a partir de lista de prioridades do governo com perspectiva, ainda que haja embates entre forças favoráveis e opostas. Souza (2006, p. 26) reporta-se às políticas públicas como um processo por meio do qual “[...] os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças desejadas no mundo real”.

De acordo com Secchi (2013), as políticas públicas são guiadas por duas abordagens. A primeira, estadocêntrica que tem como característica o monopólio de atores estatais, favorecido por três fatores: o Estado como ente político responsável pela elaboração das políticas públicas; a superioridade objetiva do Estado, que

viabiliza a criação de instrumentos legais no emprego coercitivo no caso de descumprimento da lei; disponibilidade de recursos financeiros para elaboração de políticas públicas de grande envergadura em tempo hábil. A segunda abordagem, chamada multicêntrica ou policêntrica, conta com a participação de organizações não governamentais e privadas, além de organismos multilaterais. Ainda segundo o autor, as políticas públicas podem ser classificadas em políticas sociais (saúde, educação, habitação/urbanismo, emprego e renda, previdência social, justiça e cidadania, assistência social, segurança, meio ambiente), econômicas (política de renda, fiscal e cambial), de infraestrutura (saneamento, energia, transporte, telecomunicações) e de Estado (processo de integração regional, assinatura de um tratado de livre comércio, conclusão de um acordo de cooperação científica e tecnológica em uma determinada área

Vários autores, para fins analíticos, costumam interpretar e dividir as políticas públicas em múltiplas fases. Howlett, Ramesh e Perl (2013) trabalham com cinco fases: agenda, formulação, tomada de decisão política, implementação e avaliação. Outros baseiam-se em quatro fases: agenda, formulação, implementação e avaliação (Viana, 1996; Parente; Perez; Mattos, 2011). Há estudos que consideram sete fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção (Secchi; Coelho; Pires, 2023). Neste estudo, optou-se por descrever o PEI por meio das sete etapas mencionadas.

3.2 PROBLEMA PÚBLICO E PEI

A política pública “[...] possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público” (Secchi; Coelho; Pires, 2023, p. 2). Assim, o problema público decorre de uma situação que afeta determinado grupo de pessoas ou de certas demandas sociais.

No arcabouço político-legal do Programa Ensino Integral, percebe-se o anúncio de um problema que pode ter conduzido à formulação do PEI representada pela necessidade de melhorar os indicadores de aprendizagem que apresentavam defasagem no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Naquele momento, a mídia anunciava:

O desempenho dos estudantes de ensino médio caiu pelo segundo ano consecutivo na avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). As provas foram aplicadas no final de 2010 aos alunos da 3.^a, 5.^a, 7.^a e 9.^a séries do ensino fundamental e da 3.^a série do ensino médio das 5.065 escolas da rede pública paulista (São Paulo, 2011a)

Diante disso, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, propôs a implementação do PEI, tendo em vista

[...] demandas decorrentes de pesquisas, avaliações, bem como resultado de experiências educacionais atualmente desenvolvidas no Brasil e em diferentes países. A partir de estudos iniciais foram identificadas as condições de sucesso dessas experiências e as adaptações necessárias foram incorporadas ao modelo (São Paulo, 2012c, p. 11).

Na perspectiva do governo estadual, a alteração da jornada escolar, aliada à implementação de um Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares, poderia contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes e da qualidade do ensino, possibilitando o alcance das metas do IDESP, conforme evidenciado nos normativos oficiais.

O Plano de Ação tem como objetivo indicar às escolas os caminhos para que, por meio do seu trabalho pedagógico, ofereçam aos estudantes uma educação de qualidade. Nesse sentido, o Plano detalha o percurso a ser seguido pela comunidade escolar, vivenciado nas estratégias e nas ações por ela propostas, a fim de que se alcancem as metas definidas, medidas pelos indicadores de processo e de resultado. (São Paulo, 2014a, p.18).

A medida adotada pelo governo do Estado de São Paulo possibilitou uma proposta de intervenção imediata com vistas à solução de um problema público.

3.3 AGENDA POLÍTICA, CENÁRIO DO PEI

A agenda pode ser classificada em: agenda política (agenda sistêmica), merecedora da intervenção pública percebida pela comunidade política; agenda formal (agenda institucional), a qual “[...] elenca os problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar” e agenda da mídia, que surge para solucionar conflitos de interesses, em relação a uma questão problema em discussão na sociedade, exigindo a intervenção do poder político. O seu poder “[...] sobre a opinião pública é tamanho que, não raras vezes, a agenda da mídia condiciona as agendas políticas e institucionais” (Secchi; Coelho; Pires, 2023, p. 58).

A formação da agenda é influenciada por dois grupos de participantes ativos: os atores governamentais (atores visíveis) e não governamentais (atores invisíveis).

No primeiro grupo, encontra-se o alto escalão da Administração Pública; no segundo inserem-se os grupos de interesse entre os quais encontram-se: partidos políticos, pesquisadores e consultores. A ação dos atores é determinante, principalmente, para revelar a natureza da relação entre o meio social e o processo governamental. Cada um dos grupos tem um papel relevante na formação da agenda. Conforme assinala Viana (1996), o primeiro influencia a formação da agenda, enquanto o segundo incide sobre a especificação de alternativas, evidenciando a distinção entre etapas.

No caso do estabelecimento de agendas, “[...] as chances de um tema ganhar visibilidade [...] aumentam se este for levantado por participantes do grupo visível e, conseqüentemente, diminuído se for menosprezado por tais participantes”. Quanto aos atores invisíveis, após as ideias expostas, analisadas, postas em discussão para possíveis críticas pelo grupo, o texto é aprimorado, revisado, sendo discutidas as novas versões. “Algumas dessas ideias são acatadas, enquanto outras são descartadas” (Kingdom, 2006, p. 230-231).

É possível identificar uma agenda formal em nível nacional que, de certa forma, estimula e/ou coloca em evidência a temática da educação em tempo integral. Para tanto, emergiram movimentos pró educação integral em tempo integral. Prova disso foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador (Bahia) em 1947, o qual serviu de modelo e referência para muitos programas e projetos de educação em tempo integral.

No Rio de Janeiro, governo de Leonel Brizola, foram propostos os Centros Integrados da Educação Pública (CIEPs), na década de 1980. No âmbito federal, o governo de Fernando Collor, os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), na década de 1990. Ainda na década de 1990 e começo dos anos 2000, um conjunto de arcabouço político-legal estabelecia normas legais voltadas à educação integral em tempo integral: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394, Plano Nacional de Educação 2001- 2010, Lei n. 10.172 (Brasil, 1996, 2001). No âmbito do Estado de São Paulo, podem ser mencionados alguns aspectos histórico-legais que mostram a temática da ampliação da jornada escolar incluída na agenda política desde o final do século XIX com a Reforma de 1892. As escolas públicas tinham uma jornada integral organizada em cinco horas diárias, das 10h às 15h (inverno) e das 9h às 14h (verão), com intervalo de meia hora para descanso (Souza, 1999). Em 1894, a aprovação do regimento

interno das escolas públicas no Estado de São Paulo por meio do Decreto n. 248, art. 34 estabeleceu jornada escolar de 3 horas nos seguintes termos

Os alunos de 7 a 9 anos de idade só estarão sujeitos a 3 horas completas de trabalho escolar não compreendido o tempo de recreio, ficando, porém, ao prudente arbítrio do professor as exceções que convenham estabelecer” (São Paulo, 1894).

A temática permaneceu ao longo do século XX no Estado de São Paulo (Souza, 1999; Parente, 2019, 2020; Ramos, 2024). Por meio do Decreto n.1.253 foi fixado um novo horário para os grupos escolares, com uma jornada escolar de seis dias semanais de cinco horas diárias (das 11h às 16h) e intervalo de meia hora (São Paulo, 1904). Em 1908, o Estado inaugurou os turnos escolares e a jornada escolar foi reduzida em uma hora, passando a funcionar das 8h às 12h (manhã) e das 12h30 às 16h30 (tarde). Isso gerou diversas críticas, levando a que ocorresse “[...] em diferentes tipos de escolas, diversos tempos e práticas distintas” até 1930. Em 1929 foi autorizado “[...] o funcionamento dos grupos escolares em três períodos (três horas cada um)” (Souza, 1999, p. 137).

Nos anos seguintes, foram implementados outros programas com vistas a propor uma educação em escolas de tempo ampliado como: 1. política dos Ginásios Vocacionais (Decreto n. 38.643); 2. Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, o qual determinava o desenvolvimento “[...] através das Secretarias de Estado e, prioritariamente, pelas Secretarias da Educação, Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo, coordenado pela primeira” (Decreto n. 25.469, art. 2º); 3. Jornada Única para discentes e docentes no Ciclo Básico das escolas estaduais (Decreto n. 28.170); 4. Projeto Escola-Padrão (Decreto n. 34.035), que se prolongou de 1992 a 1994 (São Paulo, 1961, 1986, 1988, 1991).

Em uma perspectiva voltada para a ampliação da aprendizagem dos alunos das escolas públicas estaduais, em 2005, foi instituído o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), conforme Resolução SE n. 89 com componentes da Base Nacional Curricular Comum em um turno e oficinas curriculares no contraturno (São Paulo, 2005). A disposição legal estabeleceu o que segue.

- I - Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento.
- II - Intensificar as oportunidades de socialização na escola.
- III - Proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico.
- IV - Incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania.

V - Adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.

Por meio dele, foi ampliada a jornada escolar diária com a inclusão de ações curriculares direcionadas para: orientação de estudos; atividades artísticas e culturais; desportivas; de integração social e enriquecimento curricular. O projeto previa a permanência dos alunos na escola pública estadual, com vistas a “[...] ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural” (São Paulo, 2005).

O Estado de São Paulo tem mantido significativa visibilidade na aplicação dessa política pública, cabendo-lhe, em conjunto com a Secretaria da Educação (SEDUC), a formulação e a implementação de políticas dessa natureza. Tais ações são regulamentadas por legislação própria, composta por leis, decretos, resoluções e normativos institucionais, os quais serviram de suporte para o presente estudo, possibilitando o levantamento documental das normas legais passíveis de análise e exposição nas diferentes frentes deste trabalho acadêmico.

Em 2012 foi implementado na rede estadual de ensino público o Programa Ensino Integral com a oferta de educação em tempo integral, segundo a Lei Complementar n. 1.164 e n. 1.191 (São Paulo, 2012a; 2012b). Mediante as Diretrizes do PEI - Escola de Tempo Integral foi definido o compromisso de propiciar.

A escola pretendida pelo Programa Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação (São Paulo, 2012c).

As primeiras tratativas para sua implementação fundamentaram-se no Programa Educação – Compromisso de São Paulo, proposto com a finalidade de “[...] promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais”, conforme Decreto n. 57.571, art. 1º (São Paulo, 2011). O Programa forneceu os subsídios necessários para a propositura do que foi nomeado de novo padrão de ensino na rede escolar estadual paulista. Para a implementação do PEI tomou-se como modelo inicial o Programa Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), implementado em 2008 no Estado de Pernambuco com a parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

No contexto do Programa Ensino Integral observa-se a participação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) na elaboração das Diretrizes do PEI, no Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor (São Paulo, 2012c, 2014a). A entidade estatal foi instituída, sob normas de direito privado com a finalidade de atender ao interesse público, viabilizando a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nesse sentido, a FDE atua na implementação e gestão de programas, projetos e ações voltados ao funcionamento, à expansão e ao aprimoramento da rede pública estadual de ensino. Entre suas principais atribuições, destacam-se: a construção, reforma, adequação e manutenção de unidades escolares e demais instalações físicas; o fornecimento de materiais e equipamentos educacionais; a gestão de sistemas de avaliação do rendimento escolar; e a promoção de condições estruturais e operacionais para a formação e capacitação de gestores, professores e demais profissionais da educação.

O Programa Ensino Integral teve início na etapa do ensino médio com adesão de 16 escolas estaduais, no Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) com uma jornada de 40 horas/semanais, de acordo com a Lei Complementar n. 1.164, visando melhorar os indicadores de aprendizagem que apresentavam defasagem nas escolas públicas estaduais no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. No exercício de 2012 também foi instituído o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (Resolução SE n. 12), que estabeleceu as diretrizes para sua organização e funcionamento, bem como a Lei Complementar n. 1.191 com disposição sobre o Programa. O PEI é normatizado pelas Diretrizes do Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral, sob a orientação da Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (São Paulo, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d).

As referidas nomenclaturas passaram para Regime de Dedicção Exclusiva (RDE) e Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE), conforme Lei Complementar n. 1.374 que instituiu o Plano de Carreira e Remuneração para os Professores de ensino fundamental e médio, para os diretores escolares e para os supervisores Educacionais da Secretaria da Educação (São Paulo, 2022c).

Para a inserção dos docentes no Programa Ensino Integral, inclusive no cadastro reserva — destinado ao preenchimento de vagas decorrentes de

afastamentos por motivo de força maior, como doença ou gestação —, é necessário o credenciamento mediante adesão ao Programa. Na hipótese de o docente não manifestar interesse em permanecer na unidade escolar que aderiu ao PEI, na qual exerce sua função, poderá ser transferido para outra unidade da rede. Na formulação inicial dessa política educacional, era vedada a inscrição de docentes contratados. Contudo, tal disposição legal foi posteriormente alterada, em razão da insuficiência e do afastamento de docentes nas escolas PEI. Esse movimento evidencia que a política pública passou por reformulações ao longo de sua vigência, motivadas por demandas recorrentes nos âmbitos funcional, estrutural e administrativo, o que exigiu a proposição de novas regulamentações, oriundas de fontes primárias, como legislação específica e normativos institucionais.

Gradativamente, escolas com o ensino fundamental, anos finais e anos iniciais passaram a aderir ao PEI. Em 2013, a Secretaria da Educação emitiu 115 convites às escolas estaduais (43 de ensino fundamental, ciclo II e 72 do ensino médio). Desse total aderiram ao PEI 53 escolas (vinte duas com oferta de ensino fundamental, duas de ensino fundamental e ensino médio, simultaneamente, 29 de ensino médio), o que corresponde a 46% da chamada da SEDUC (São Paulo, 2013b).

O aumento do número de escolas do ensino fundamental integradas ao PEI intensificou-se com a publicação da Resolução SEDUC n. 44, em especial o disposto em seu artigo 3º, que estabelece: “As unidades escolares que fazem parte do Projeto Escola de Tempo Integral – ETI, [...] que quiserem ser convertidas para o modelo do Programa Ensino Integral poderão aderir ao Programa [...]” (São Paulo, 2019b).

A educação, “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tais princípios fundamentam o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral e estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 1º, a partir da concepção de uma educação compreendida pelos processos formativos desenvolvidos “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996; São Paulo, 2021b, p. 11).

Esses preceitos estão inseridos nas diretrizes do PEI, as quais propõem os princípios da Educação Interdimensional, da Pedagogia da Presença, dos Quatro

Pilares da Educação para o Século XXI e do Protagonismo Juvenil (São Paulo, 2012c, p. 13).

À medida que novas experiências de ampliação da jornada escolar se consolidam, emergem diferentes perspectivas de educação integral, o que possibilita a ampliação das oportunidades educativas e contribui para a formação dos discentes. Para esse propósito, o Plano Nacional de Educação (PNE) constitui-se como um importante ponto de partida.

No caso do PNE 2014–2024², a Meta 6a estabelece a obrigatoriedade de “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica”. Já no Projeto de Lei nº 2.614 do Plano Nacional de Educação, para o próximo decênio, os percentuais previstos são de 55% das escolas e 40% dos estudantes, respectivamente (Brasil, 2014, 2024a).

A atuação da União na promoção da educação integral materializa-se com a proposta de acordos entre os entes federados, por meio da articulação de ações, projetos e programas. No caso do Estado de São Paulo a política de educação integral em tempo integral viabiliza-se com a formulação de uma legislação direcionada à comunidade escolar, inclusive normativos regulamentadores à atuação dos profissionais da educação e aos discentes relacionados à jornada escolar ampliada e a jornada de trabalho em conformidade com o que segue.

3.3.1 PEI - Jornada escolar ampliada

Primeiramente, foi proposta uma jornada escolar ampliada, segundo a Lei Complementar n. 1.164, seguida de jornada escolar para os alunos do ensino médio por meio do Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de período integral pela Secretaria de Educação, estabelecendo Diretrizes para a sua organização e funcionamento, conforme Resolução SE n. 12. Em seguida, a jornada escolar ampliada estendeu-se ao ensino fundamental, anos iniciais e finais, em conformidade com a Resolução SE 52 (São Paulo, 2012a, 2012d, 2014b).

O cenário do Programa Ensino Integral apresenta um panorama diferenciado das escolas de tempo parcial. Na concepção desse modelo de escola formalizado por

² Prorrogado até dezembro de 2025, conforme Lei 14.934 (Brasil 2024d).

meio das suas diretrizes são considerados os seguintes aspectos (São Paulo, 2012c, p. 13):

- 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
- 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e;
- 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar.

A Resolução SEDUC n. 44, art. 15 estabelece dois modelos de turno integral: “I. no modelo de turno integral único de 9 horas e 30 minutos ou; II no modelo de turno integral em dois turnos de 7 horas” (São Paulo, 2019b). Quanto ao horário a Resolução SEDUC n. 93 estabelece

O horário de funcionamento das unidades escolares, que atendam exclusivamente o Programa Ensino Integral, poderá ser das 07h às 21h30min, considerando os turnos de funcionamento, exceto a oferta de vagas do Ensino Fundamental, que não poderá exceder às 18h (São Paulo, 2024f).

Recentemente, a Resolução SEDUC n. 6, art. 2º e 3º estabeleceu novos horários: turno único de 9 horas diárias (das 8h às 17h); dois turnos de 7 horas (das 7h às 21h30) com dois turnos de funcionamento (São Paulo, 2025a). No que concerne ao horário recomendado para jornada de 9 horas, a disposição legal dispõe o seguinte:

- § 1 – A alteração neste horário de atendimento estabelecido no caput pode ocorrer por pleito da comunidade escolar ou inviabilidade, especialmente no comprometimento do transporte escolar.
- § 2 – A alteração do horário deve considerar a preferência pelo início da jornada mais tardio possível.
- § 3 – A aprovação dos horários de entrada e saída são de competência da Diretoria de Ensino, devendo conter:
1. Parecer do supervisor responsável pela unidade escolar.
 2. Homologação do Dirigente Regional de Ensino.

Em relação às unidades que atendem a etapa do Ensino Fundamental continua a vigorar o horário máximo até às 18h (São Paulo, 2025a).

3.3.2 PEI - Jornada de trabalho

A ampliação da jornada dos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas PEI de 40 horas/semanais de trabalho ocorreu por meio da instituição do Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI (LC n. 1.164) e Gratificação de

Dedicação Plena e Integral – GDPI (LC n. 1.191), alterados para RDE e GDE, respectivamente (LC n. 1.374). O índice percentual era calculado sobre o valor da faixa e nível da respectiva Escala de Vencimento do cargo ou função-atividade em que o profissional estivesse enquadrado (São Paulo, 2012a, 2012b, 2022c). A relevância da jornada de 40 horas/semanais apoia-se em:

[...] o tempo de dedicação dos profissionais segue como importante fator para que, nesse maior tempo para o ensino, os docentes e demais profissionais possam atender plenamente os alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades na medida em que, com melhores condições de trabalho se amplia a presença educativa dos docentes e o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. E, em decorrência desse maior tempo de dedicação ao ensino, a equipe escolar pode ampliar as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas. Tempo aplicado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e de abordagens de avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos (São Paulo, 2012dc, p. 11,12).

A Lei Complementar n. 1.374 dispõe sobre o trabalho dos docentes nas escolas PEI nos seguintes termos.

Art. 47 - Os Professores de Ensino Fundamental e Médio, Professores Educação Básica I, Professores Educação Básica II, Diretores de Escola e Diretores Escolares ficam submetidos ao Regime de Dedicação Exclusiva - RDE, quando em exercício em escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI.

§ 1º - O Regime de Dedicação Exclusiva - RDE que trata o "caput" deste artigo é caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, compreendendo a realização de:

1 - Para os docentes, atividades do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral - PEI previstas em regulamento, dentre as quais, preferencialmente, a de tutoria com alunos e a de tutoria com professores, quando se tratar de programa de formação continuada da Secretaria da Educação; (NR)

2 - Para a equipe gestora, a elaboração e acompanhamento do documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados.

§ 2º - Para os fins do Programa Ensino Integral - PEI, considera-se tutoria como o processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o projeto de vida dos estudantes e a apoiar a trajetória acadêmica do aluno de forma individual ao longo de sua jornada escolar.

A Resolução SEDUC n. 87, art. 1º, §§ 1º ao 5º estabelece a carga horária do trabalho dos integrantes do quadro magistério nas escolas PEI, conforme segue (São Paulo, 2022I).

§ 1º – A carga horária de trabalho dos integrantes do quadro do magistério em exercício nas unidades escolares estaduais do Programa Ensino Integral será de 8 (oito) horas diárias correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais em atividades com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada seguindo o Regime de Dedicação Exclusiva – RDE.

§ 2º – A carga horária do docente nas unidades escolares do Programa Ensino Integral, respeitados a etapa de ensino e as habilitações/qualificações

que possua, compreenderá obrigatoriamente componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, da Parte Diversificada.

§ 3º – As horas de trabalho pedagógico coletivo e individual que compõem a carga horária total do professor deverão ser cumpridas, em sua totalidade, no âmbito da unidade escolar do Programa Ensino Integral, respeitado o intervalo de 01 (uma) hora, destinado ao almoço.

§ 4º – O horário de trabalho do Diretor de Escola ou Diretor Escolar e do Coordenador de Organização Escolar deverá ser definido de forma a viabilizar o devido acompanhamento da entrada e da saída dos alunos da escola do Programa Ensino Integral – PEI.

§ 5º – Cabe ao Dirigente Regional de Ensino, com relação ao Diretor de Escola ou Diretor Escolar, determinar em cada caso o horário de trabalho que melhor atenda à conveniência e às necessidades das ações pedagógicas, diante dos objetivos do Plano de Ação da Escola do Programa Ensino Integral – PEI.

A Resolução SEDUC n. 93, artigo 6º traz a carga horária de trabalho dos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas unidades escolares estaduais do Programa Ensino Integral, em Regime de Dedicção Exclusiva – RDE, distribuídas em:

8 (oito) horas diárias sequenciais, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais em atividades com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada, respeitado o intervalo de 1 (uma) hora, destinado à alimentação e ao descanso (São Paulo, 2024g)

Para fins de atualização de dados, destaca-se a Resolução SEDUC nº 73, em seu art. 7º, a qual mantém o mesmo texto legal (São Paulo, 2025b).

3.3.3 Materiais institucionais para o PEI

O objetivo da inclusão do material institucional neste estudo justifica-se pelo fato de tais documentos integrarem a pesquisa empírica, na medida em que visam captar a opinião dos diretores escolares acerca de sua contribuição para o exercício da função nas escolas ensino médio PEI.

Para tanto, foram selecionados seis normativos para o PEI: Material de Apoio; Projeto Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF) – PEI; Guia de Aprendizagem Método de Melhoria de Resultados – MMR; Modelo Pedagógico de Gestão - Caderno do Gestor PEI; Plano de Ação – PEI; Tecnologia de Gestão Educacional – TGE. Os documentos regulamentadores propostos para o Programa Ensino Integral possibilitam as devidas orientações ao seu funcionamento. Os normativos foram elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria público-privado, a exemplo do MMR e do TGE. A ordem para exposição dos

normativos acompanha o ano de exercício da publicação. O objetivo da inclusão do material institucional justifica-se pelo fato de tais documentos integrarem a pesquisa empírica, no sentido de captar a opinião dos diretores escolares acerca de sua contribuição para o exercício de sua função nas escolas de ensino médio PEI.

3.3.3.1 Material de Apoio

O Material de Apoio (anexo IV) foi produzido com doze fascículos orientadores, nos quais estão distribuídos as atividades e os responsáveis pelos procedimentos no espaço escolar. Os normativos foram elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no âmbito de uma parceria entre o poder público e a iniciativa privada (São Paulo, 2018a).

3.3.3.2 Projeto Ciclo de Acompanhamento Formativo - CAF

O normativo foi elaborado em 2018, com periodicidade bimestral com vistas a apoiar a Premissa da Formação Continuada. A orientação técnica fica sob a responsabilidade dos Supervisores de Ensino e o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, cujo tema é proveniente das demandas informadas pela escola, Diretoria de Ensino e Secretaria de Educação. Ressalta-se que os temas na formação estão relacionados aos princípios do PEI.

O CAF (São Paulo, 2018b) atende a três objetivos: 1. fortalecer o PEI na oferta da formação continuada da equipe escolar para garantir a excelência acadêmica e o desenvolvimento do aluno autônomo, solidário e competente; 2. garantir a implementação e a consolidação do Modelo de Gestão e os princípios do Modelo Pedagógico; 3. fortalecer as Diretorias Regionais de Ensino para a formação dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e Supervisores de Ensino com vistas a garantir um ciclo de acompanhamento formativo dentro dos valores, premissas e princípios do PEI. Nas disposições das etapas desenvolvidas no CAF, a cada ciclo há um direcionamento advindo do núcleo central da Secretaria da Educação com pauta unificada e temas previamente definidos.

Na sequência, estudo e organização da Orientação Técnica (OT) na Diretoria de Ensino por um Supervisor de Ensino e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP); orientação técnica presencial destinada aos Diretores, Professor

Coordenador Geral pelas equipes formadoras das Diretorias. A sessão de Acompanhamento Formativo ocorre na escola, com duração de oito horas, pauta elaborada pelo Supervisor de Ensino responsável pela unidade escolar e PCNP com reuniões específicas com gestores, professores, alunos e funcionários, dando voz a todos. Por fim, é elaborado relatório pelo Supervisor de Ensino, PCNP e equipe gestora.

3.3.3.3 Guia Prático de Método de Melhoria de Resultados

A SEDUC, sob a justificativa de melhorar a aprendizagem dos discentes da rede pública, estabeleceu o Programa Método de Melhoria de Resultados (MMR), instrumento de Acompanhamento Pedagógico Formativo disposto como “[...] metodologia de gestão para potencializar planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de ações educacionais”. O normativo, parte integrante de Gestão em Foco, foi elaborado pela empresa FALCONI Educação e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de “[...] promover a melhoria contínua da qualidade do aprendizado por meio da implementação de um método de gestão nas Diretorias de Ensino e escolas”. (São Paulo, 2021a, p. 4). O objetivo do Método de Melhoria de Resultados articulado com o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo, conforme Resolução SEDUC 46, art. 2º propõe “[...] contribuir com a qualificação das ações interventivas definidas pela escola e apoiar a implementação de projetos estratégicos definidos pela SEDUC” (São Paulo, 2021i).

O Método de Melhoria de Resultados – Nível 3: reunião de acompanhamento de planos e resultados apresentava-se a partir de três itens: 1º. painel de metas; 2º. acompanhando o Plano de Melhoria de Resultados; 3º. encerramento da reunião. O painel de metas mencionava o IDESP como principal indicador para o acompanhamento da qualidade da educação na rede estadual paulista, servindo este como base para identificar os resultados da escola no ano em curso e os desafios para o próximo ano. O segmento determinado para o procedimento baseava-se no Fluxo do Indicador de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. O item "acompanhando o Plano de Melhoria" indicava o status da escola quanto ao percentual de ações e etapas, considerando-se a data base, o informe a respeito do cancelamento, o atraso, não iniciado, em andamento, concluído com atraso.

Na sequência, vinham as ações implementadas no último mês, análise do Plano de Melhoria em relação a cada segmento por parte do grupo com as devidas reflexões. No mesmo item integrava-se planilha do Plano de Melhoria replanejada em que constava o Campo de Observação atualizado, onde havia menção à ação atrasada, causa do atraso, responsáveis, novo prazo. No seguimento eram propostas ações complementares para a escola, com o indicador impactado, o responsável e o prazo. A etapa de acompanhamento encerrava-se com pontos relevantes da reunião, necessidade de apoio seguida de encaminhamentos.

O Guia Reunião Nível 3 foi estruturado em: passo 1 – planejando a reunião Nível 3; passo 2 – elaborando o Material MMR sem resultado APP e fluxo; passo 3 – MMR com resultados de APP e fluxo. A execução do normativo ficava sob a responsabilidade do Diretor. O Guia Passo a Passo concretizava-se no Guia Prático Método de Melhorias de Resultados – MMR em que havia referência a: etapa 1 – preparando a escola; etapa 2 – comunicando a comunidade escolar; etapa 3 – quebrando problema; etapa 4 – identificando as causas do problema; etapa 5 – elaborando planos de melhoria; etapa 6 – implementando gestão à vista; etapa 07 – acompanhando os planos e resultados; etapa 08 – corrigindo rumos; etapa 09 – registrando e disseminando boas práticas.

Na Espinha de Peixe havia a identificação de comando na página de “Cole o problema que está sendo debatido”, a indicação de causa (meio), o problema (fim). O Tutorial MMR apresentava o passo a passo para a utilização do módulo para as escolas. Para acesso ao Tutorial na Plataforma Secretaria Escolar Digital havia necessidade de uso de login e senha do Supervisor de Ensino, Gestor de Projeto – MMR, Dirigente de Ensino (Diretoria de Ensino), Gerente de Organização Escolar (GOE), Agente de Organização Escolar (AOE), Diretor e Vice-diretor (escola).

Por meio do normativo havia o acompanhamento dos planos e resultados apresentados na unidade escolar com a devida responsabilização do corpo docente e da equipe gestora. O normativo com acepções gerencialistas foi foco de críticas por parte de profissionais da educação (docentes, equipe gestora) e analistas de políticas públicas. O documento não está mais em vigor. Porém, isso não invalidou o acompanhamento das atividades escolares pré-estabelecidas, mediante o uso das plataformas digitais. Para tanto, a Secretaria de Educação propôs a política pública Método de Melhoria de Resultados (MMR), parte do Programa "Gestão em Foco" da Secretaria de Educação de SP. O referido Programa tem merecido críticas também

por parte de estudiosos da política pública entre os quais Militão; Leal e Di Giorgi (2024) no artigo científico “O Método de Melhoria de Resultados – MMR: Uma Política “Nova” Sustentada por “Velhos” Paradigmas”.

3.3.3.4 Modelo Pedagógico de Gestão - Caderno do Gestor

O Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral – Caderno do Gestor está estruturado em capítulos nos quais constam: Modelos Pedagógicos e de Gestão; Componentes da Parte Diversificada, Metodologias e Práticas Pedagógicas; Práticas e Instrumentos de Gestão; Formação Continuada; Modelo de Gestão de Desempenho. Cada um dos capítulos aborda suas principais características (São Paulo, 2021b, p. 8-85). Na parte introdutória do documento há referência à Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como documentos norteadores à garantia de acesso e permanência dos jovens na escola (São Paulo, 2021b, p. 9). O Modelo Pedagógico e de Gestão Ensino Integral - Caderno do Gestor volume único propõe como compromisso do PEI “[...] adotar um modelo pedagógico que dê conta de promover a formação de indivíduos autônomos”. O normativo é embasado nos seguintes princípios: 1. quatro pilares da Educação para o século XXI: ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a conviver’ e ‘aprender a ser’; 2. pedagogia da presença; 3. educação interdimensional; 4. protagonismo juvenil (São Paulo, 2021b, p. 11-12).

As premissas da gestão estão incorporadas ao Programa Ensino Integral, estabelecendo conexão entre os valores, os princípios pedagógicos do Programa e o fazer no espaço escolar. As cinco premissas do PEI estão relacionadas ao ser, estar e fazer na escola, de acordo com o que segue: 1ª. protagonismo, formado por protagonismo juvenil, ligado aos adolescentes e jovens como “construtores dos seus projetos de vida”, o protagonismo sênior, representado na “atuação dos profissionais da escola”; 2ª. formação continuada da equipe escolar; 3ª. corresponsabilidade em que fazem parte todos os envolvidos no espaço escolar; 4ª. excelência em gestão relacionada às metas, objetivos e resultados previstos no Plano de Ação da SEE-SP e da escola; 5ª. replicabilidade por meio de transferência das metodologias suscetíveis de replicação entre as escolas PEI e as demais unidades escolares públicas paulistas (São Paulo, 2021b, p. 38).

O primeiro, aborda o Projeto de Vida como uma das principais particularidades do PEI, a jornada ampliada de 7h. e 9h., formação continuada permanente e acompanhamento da atuação dos profissionais por meio de avaliação de desempenho. No tocante à jornada ampliada não é determinada a obrigatoriedade de o aluno permanecer no interior da sala de aula durante todo o transcorrer do tempo. Isso significa que há possibilidade de “[...] articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele” (Cavaliere, 2009, p. 52).

Neste capítulo também são abordados o que segue: a concepção do Programa Ensino Integral; princípios e premissas do PEI; os quatro pilares da educação para o século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser); pedagogia da presença; educação interdimensional; protagonismo juvenil; formação continuada; corresponsabilidade; excelência em gestão. Os laboratórios são destinados às atividades experimentais: Laboratório de Física, Matemática e Robótica; Laboratório de Química e Biologia.

No segundo, Componentes da Parte Diversificada, Metodologias e Práticas Pedagógicas do Programa Ensino Integral, há referência à formação integral dos jovens, a qual é fortalecida por um currículo diferenciado articulado de forma interdisciplinar e multidisciplinar à Base Nacional Comum Curricular de modo a oferecer aos discentes conhecimentos, competência e habilidades para que esses tenham a possibilidade de elaborar e desenvolver seus projetos de vida. A Parte Diversificada é composta pelos seguintes componentes: Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos, Protagonismo Juvenil, Nivelamento, Tutoria, Clubes Juvenis, Acolhimento, Líderes de Turma. No normativo consta que as Eletivas e o Projeto de Vida estão fundamentados no artigo 26 da LDB e o componente Tecnologia e Inovação na competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O terceiro, traz o Modelo de Gestão estruturado a partir do método PDCA (Plan, Do Check, Act – Planejar, Fazer, Checar, Agir). Nele consta a aplicação do método PDCA nas escolas do Programa Ensino Integral seguida por etapas, a partir de: 1ª etapa - Plan/Planejar; 2ª etapa - Do /Fazer; 3ª etapa - Check/Checar; 4ª etapa – Act/Agir, seguidas de Alinhamento horizontal e Alinhamento vertical. Na sequência vêm as atribuições do Diretor, Vice-Diretor, PCG, PCA, Professor. Também constam

do capítulo 3 o Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagem, Agenda da Escola, Agenda Individual, Procedimento Passo a Passo.

Quarto capítulo, Formação Continuada no Programa Ensino Integral composta por: Formação Continuada como premissa do Programa Ensino Integral, Formação Continuada e a atuação das Diretorias de Ensino, Formação Continuada na unidade escolar, Plano Individual de Aprimoramento e Formação – PIAF, objetivos e elaboração do PIAF.

No quinto capítulo, Modelo de Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral, constam Avaliação de Competências (premissas, competências, macro indicadores, protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade, replicabilidade, domínio de conhecimento e contextualização, disposição ao autodesenvolvimento contínuo, comprometimento com o processo e com o resultado, relacionamento e corresponsabilidade, solução e criatividade, difusão e multiplicação, avaliação de resultados, consolidação da avaliação, devolutiva.

3.3.3.5 Plano de Ação

O Plano de Ação construído de forma coletiva, democrática e participativa envolve toda a comunidade escolar. Trata-se de instrumento, alinhado aos princípios e premissas do PEI, que tem por objetivo nortear o planejamento, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações desenvolvidas na unidade escolar. Por tratar-se de um documento dinâmico deverá ser revisto e reajustado sempre que for necessário.

No normativo deve constar o que segue: nome da escola, integrantes do Plano de Ação (Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador Geral, Professor Coordenador de Área de Linguagens, Professor Coordenador de Área de Ciências da Natureza e Matemática, Professor Coordenador de Área de Ciências Humanas, Supervisor de Ensino, Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, data da elaboração, data de revisão, missão, visão, valores, objetivos específicos, indicadores, metas, ações, prazos (início e término em que as ações serão desenvolvidas, acompanhadas, monitoradas e avaliadas com ações prioritárias e ações subsequentes), responsáveis. Nos indicadores, metas e ações constam a determinação de protagonismo, formação

continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade, replicabilidade, desempenho em Língua Portuguesa, desempenho em Matemática, fluxo.

3.3.3.6 Tecnologia de Gestão Educacional

A tecnologia está inserida no Modelo Pedagógico do Ensino Integral, fazendo parte das Diretrizes do Programa Ensino Integral em que constam as Atividades Experimentais e Laboratórios para “[...] ler e interpretar gráficos, construir tabelas.

A tecnologia está inserida no Modelo Pedagógico do Ensino Integral, fazendo parte das Diretrizes do Programa Ensino Integral em que constam as Atividades Experimentais e Laboratórios para “[...] ler e interpretar gráficos, construir tabelas dentre outras habilidades e, desta forma, construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes”, seja no sentido de “[...] desenvolvimento de competências e habilidades tais como: formular hipóteses, elaborar procedimentos, conduzir investigações, formular explicações, apresentar e defender argumentos científicos”, elencados nas Diretrizes do PEI (São Paulo, 2012c, p. 32).

O normativo Tecnologia de Gestão Educacional estabelece:

[...] a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento e respectivo trabalho que transformará o que ele traz enquanto “intenção”, efetiva e concretamente em “ação” (São Paulo, 2021n, “n.p.”).

O documento baseia-se nos seguintes princípios: 1. ciclo virtuoso no qual fazem parte recursos e resultados; 2. comunicação; 3. educação pelo trabalho. Além disso, utiliza instrumentos de gestão como o Plano de Ação, o qual é considerado “[...] instrumento estratégico da escola que norteia a equipe escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do Gestor” (São Paulo, 2021n, “n.p.”).

3.3.4 Matrizes curriculares no ensino médio

No decorrer do tempo a Secretaria da Educação emitiu vários dispositivos legais relacionados às diretrizes curriculares do ensino médio. No presente estudo reporta-se apenas às últimas normas legais estabelecidas sobre o tema. Para tanto, são parte do cenário dessa exposição a Resolução SEDUC n. 52 e Resolução SEDUC n. 84 (São Paulo, 2023c, 2024e). Resolução SEDUC n. 52 estabelece:

Artigo 1º – A organização curricular das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, que possuem turmas de Ensino Médio com oferta de itinerários

em áreas do conhecimento integradas, observará o disposto na presente resolução.

Artigo 2º – As matrizes curriculares do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino nas escolas da rede estadual de São Paulo serão organizadas em 3 (três) séries anuais.

Artigo 3º – As matrizes curriculares da etapa do Ensino Médio ofertadas nas escolas da rede estadual de São Paulo serão organizadas em aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos nos termos desta resolução.

Artigo 4º – A matriz curricular da etapa do Ensino Médio é composta pelos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) Itinerários Formativos (IF).

§1º – A Formação Geral Básica contempla as Competências e Habilidades previstas no Currículo Paulista, etapa do Ensino Médio, considerando cada uma das Áreas do Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

§2º – Os Itinerários Formativos compreendem uma parte comum aos estudantes do Ensino Médio de acordo com o turno e tipo de ensino, denominada de “Itinerário Formativo Global, e outra que depende da escolha dos estudantes, denominada “Itinerário Formativo de Aprofundamento, conforme o disposto nas respectivas matrizes.

Artigo 5º – Os Itinerários Formativos são constituídos por componentes específicos com carga horária anual, de acordo com o turno e a série, e do Itinerário Formativo de escolha, conforme o disposto nas respectivas matrizes.

Parágrafo único – Os Itinerários Formativos ofertados a partir de 2024 no Ensino Médio das escolas públicas de São Paulo estão organizados em áreas de conhecimento integradas, além de formação técnica profissional [...].

A Resolução SEDUC n. 84 apresenta a organização curricular das unidades escolares da rede estadual de ensino, que possuem turmas de ensino médio com oferta de itinerários em áreas do conhecimento integradas. Assim, determina-se que as matrizes curriculares do ensino médio e respectivas modalidades de ensino nas escolas da rede estadual de São Paulo sejam organizadas em 3 (três) séries anuais. Para o ensino médio diurno, tempo integral de 7 (sete) horas e de tempo integral 9 (nove) horas serão organizadas em aulas de 50 (cinquenta) minutos [...] diferente do ensino médio de tempo parcial (turno noturno) que será de 45 (quarenta e cinco) minutos. “A matriz curricular é composta pelos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos (IF)” (São Paulo, 2024e), art. 1º, 2º, 3º, Parágrafo único, art. 4º).

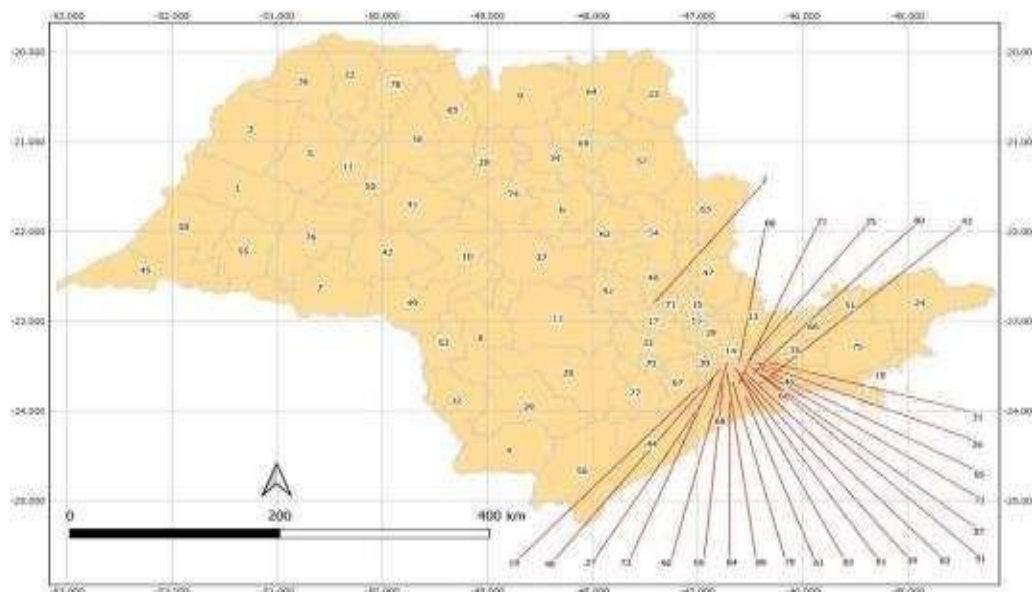
3.3.5 Abrangência da política educacional

Em 1920 a organização da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo era formada por 15 Delegacias de Ensino Regionais com a nomeação de Delegados Regionais de Ensino. A referida organização reporta-se à Reforma Educacional no

Estado de São Paulo (1920). Elas foram extintas “[...] em 1925 e restabelecidas em 1931 [...]” (Cortina, 1999, p. 54).

Depois foram criadas mais 76 unidades, passando a serem tratadas por Diretorias Regionais de Ensino, perfazendo 91, localizadas na Capital, na Grande São Paulo e no interior do Estado em conformidade com a figura 1.

Figura 1 – Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo



Fonte: Silva, 2020, p. 130.

As Diretorias Regionais de Ensino estão sob a gestão de Dirigentes Regionais de Ensino. Em 2019 e 2020 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo procedeu a um processo seletivo para Dirigentes Regionais de Ensino, mediante o Regulamento Líderes Públicos, quando foram selecionados 35 candidatos para ocuparem a posição.

Os candidatos passaram pelas seguintes etapas: cadastro dos dados pessoais na plataforma; comprovação de tempo do magistério, teste de gestão educacional; entrevista por competências; entrevista com gestor direto (Secretário Executivo de Educação ou Coordenador da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH); plano de melhoria do IDEB; entrevista com banca final.

As inscrições foram abertas novamente nos anos subsequentes, sendo que a última (até a presente data) ocorreu em 25 de outubro de 2024 nos seguintes termos:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), por meio das Subsecretarias de Acompanhamento da Grande São Paulo e do Interior, torna pública a abertura de inscrição para o processo seletivo de Dirigentes

Regionais de Ensino das seguintes regiões: Guaratinguetá, Taboão da Serra e Presidente Prudente (São Paulo, 2024a).

Para participar do processo seletivo o interessado deve estar cadastrado no Banco de Talentos de Dirigentes Regionais de Ensino, Projeto Líderes Públicos proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com o “objetivo de profissionalizar a gestão de pessoas na rede e adotar uma metodologia de avaliação baseada em competências (São Paulo, 2021c, “n.p.”). As adesões das escolas PEI da rede estadual paulista totalizaram 2050 em 2022, de acordo com a ordem da tabela 5.

Tabela 5 – Adesão de escolas estaduais públicas no PEI 2012-2022

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
16	53	112	75	40	12	56	53	247	413	973
Total	69	181	256	296	308	364	417	664	1077	2050

Fonte: São Paulo, 2022a. Elaboração própria.

As 16 escolas piloto serviram de base para testar o Programa Ensino Integral. No período de 2012 a 2018 aderiram 364 escolas ao PEI, de 2019 a 2022 mais 1.686, totalizando 2.050 escolas. As adesões das escolas públicas estaduais ao Programa estão sujeitas à consulta da comunidade escolar, deliberação do Conselho de Escola, mediante adesão formal, bem como a oferta de ensino fundamental, anos iniciais/finais e ensino médio.

Segundo dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as escolas PEI (EF+EM) na Capital, no período de 2019-2022 seguem a tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição das escolas PEI por DRE – Capital São Paulo 2019-2022

Zona	2019	2020	2021	2022	Total
DRE Centro	01	04	02	05	12
DRE Centro Oeste	00	04	08	08	20
DRE Centro Sul	00	03	01	10	14
DRE Leste 1	00	03	03	04	10
DRE Leste 2	02	03	07	12	24
DRE Leste 3	00	00	03	10	13
DRE Leste 4	00	09	01	11	21
DRE Leste 5	00	03	04	13	20
DRE Norte 1	01	01	07	08	17
DRE Norte 2	00	05	03	06	14
DRE Sul 1	01	01	03	13	18
DRE Sul 2	00	01	02	05	08
DRE Sul 3	00	01	02	07	10
Total	05	38	46	112	201

Fonte: São Paulo, 2022e. Elaboração própria.

As 15 Diretorias Regionais de Ensino da Grande São Paulo (EF+EM) 328 escolas aderiram ao PEI, no período de 2019-2022, em consonância com a tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição das escolas PEI por DRE - Grande São Paulo 2019-2022

Zona	2019	2020	2021	2022	Total
DRE Caieiras	02	04	06	07	19
DRE Carapicuíba	00	04	06	15	25
DRE Diadema	00	04	04	08	16
DRE Guarulhos Norte	00	01	05	14	20
DRE Guarulhos Sul	00	08	02	20	30
DRE Itapeverica da Serra	01	06	09	22	38
DRE Itapevi	00	04	02	11	17
DRE Itaquaquecetuba	00	02	06	14	22
DRE Mauá	00	03	06	05	14
DRE Mogi das Cruzes	01	02	03	16	22
DRE Osasco	01	02	05	07	15
DRE Santo André	02	06	03	13	24
DRE São Bernardo Campo	00	05	13	12	30
DRE Suzano	01	03	02	09	15
DRE Taboão da Serra	00	02	04	15	21
Total	08	56	76	188	328

Fonte: São Paulo, 2022e. Elaboração própria.

Das 91 Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, o interior concentrou o maior número de adesões (1.157) de escolas PEI (EF+EM), no período

2019-2022, haja vista o maior número de Diretorias Regionais de Ensino (63), em conformidade com a tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição das escolas PEI por DRE - Interior de São Paulo 2019-2022
(continua)

Zona	2019	2020	2021	2022	Total
DRE Adamantina	00	04	04	15	23
DRE Americana	03	02	06	26	37
DRE Andradina	00	02	02	07	11
DRE Apiaí	00	02	03	11	16
DRE Araçatuba	00	04	03	09	16
DRE Araraquara	00	03	06	11	20
DRE Assis	00	03	04	03	10
DRE Avaré	00	03	00	15	18
DRE Barretos	00	04	07	09	20
DRE Bauru	01	02	03	13	19
DRE Birigui	00	05	02	13	20
DRE Botucatu	00	01	01	10	12
DRE Bragança Paulista	00	01	05	14	20
DRE Campinas Leste	03	01	06	11	21
DRE Campinas Oeste	04	01	02	15	22
DRE Capivari	00	03	03	05	11
DRE Caraguatatuba	00	00	06	06	12
DRE Catanduva	00	03	00	10	13
DRE Fernandópolis	01	11	05	07	24
DRE Franca	02	03	05	20	30
DRE Guaratinguetá	01	02	12	24	39
DRE Itapetininga	00	01	10	25	36
DRE Itapeva	00	00	00	05	05
DRE Itararé	00	01	06	15	22
DRE Itu	00	01	03	08	12
DRE Jaboticabal	00	04	01	08	13
DRE Jacareí	02	03	09	10	24
DRE Jales	00	08	09	13	30
DRE Jaú	04	01	13	04	22
DRE José Bonifácio	00	01	03	13	17
DRE Jundiaí	01	04	03	23	31
DRE Limeira	00	00	09	10	19
DRE Lins	00	01	01	18	20
DRE Marília	00	02	04	09	15
DRE Miracatu	00	02	05	13	20
DRE Mirante do Paranapanema	03	02	00	07	12
DRE Mogi Mirim	00	03	03	10	16
DRE Ourinhos	02	01	04	03	10
DRE Penápolis	00	01	03	07	11

Tabela 8 – Distribuição das escolas PEI por DRE - Interior de São Paulo 2019-2022
(conclusão)

Zona	2019	2020	2021	2022	Total
DRE Pindamonhangaba	00	02	05	06	13
DRE Piracicaba	02	03	17	22	44
DRE Piraju	00	00	01	03	04
DRE Pirassununga	00	05	08	09	22
DRE Presidente Prudente	01	00	02	08	11
DRE Registro	00	01	02	10	13
DRE Ribeirão Preto	01	02	06	13	22
DRE Santo Anastácio	02	01	02	07	12
DRE Região Santos	00	02	01	06	09
DRE São Carlos	02	03	06	06	17
DRE São João B. Vista	00	01	06	11	18
DRE São Joaquim da Barra	00	00	01	10	11
DRE São José R. Preto	00	03	03	07	13
DRE São José Campos	00	01	01	09	11
DRE São Roque	00	02	07	05	14
DRE São Vicente	01	05	08	07	21
DRE Sertãozinho	00	01	01	06	08
DRE Sorocaba	00	06	16	20	42
DRE Sumaré	00	04	05	07	16
DRE Taquaritinga	01	02	01	06	10
DRE Taubaté	00	04	00	14	18
DRE Tupã	00	01	08	11	20
DRE Votorantim	02	02	03	08	15
DRE Votuporanga	00	07	11	06	24
Total	39	154	292	672	1.157

Fonte: São Paulo, 2022e. Elaboração própria.

Na comparação entre a adesão de 364 unidades escolares ao Programa Ensino Integral de 2012 a 2018 (sete anos) e 1.686 de 2019 a 2022 (4 anos) observou-se um aumento de 1.322 escolas PEI, totalizando 2.050 em 2022. Desse total, 1.599 restringiam-se a etapa do ensino médio.

3.4 FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ALTERNATIVAS, TOMADA DE DECISÃO E PEI

A formulação de alternativas é uma etapa na qual há o planejamento de ações e o diagnóstico sobre o problema. É um processo contínuo de reflexão (diálogo entre intenções e ações), fase em que os projetos, programas ou planos são formulados com a determinação de objetivos, estratégias, ações, expectativas de resultados e

prazos para serem executados. No âmbito nacional, a fase mencionada conta com a participação de atores, os quais representam o Congresso Nacional, constituído pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, Associações, Administração Pública, Organizações Políticas e Sociais e ONGS, os quais têm sobre si a responsabilidade pelas decisões quanto à ponderação e à avaliação das alternativas apresentadas, de maneira a optar por uma delas para que essa seja conduzida à validação de maneira a materializar-se a consolidação. Antes dessa etapa efetivar-se, passa por recomendações, surtindo, algumas vezes, discordância entre os atores políticos, quando há a possibilidade da oferta de preparar feedback das opções sugeridas, de maneira a que atores entrem em um consenso (Secchi; Coelho; Pires, 2023).

Nos bastidores da formulação do Programa Ensino Integral, inicialmente, fez parte a equipe do Instituto de Corresponsabilidade, jovens protagonistas egressos das escolas pernambucanas, docentes e gestores ligados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), entre os quais: Maria Elizabete da Costa (Coordenadora de Gestão da Educação Básica) e Valéria de Souza (Coordenadora do Programa “Educação: Compromisso de São Paulo”).

Os cinco pilares do Programa Educação — Compromisso de São Paulo (São Paulo, 2011) estão distribuídos em: Ações Pedagógicas, Gestão Escolar, Avaliação e Acompanhamento, Formação de Professores, Parcerias e Comunidade. De acordo com Valéria de Souza (2012) esses estão relacionados a:

- a) valorizar e investir no desenvolvimento do Capital Humano da Secretaria da Educação;
- b) aprimorar as ações e a gestão pedagógica da rede em foco no resultado dos alunos;
- c) lançar as bases de um novo modelo de escola de Ensino Integral e um regime de carreira do Magistério mais atrativo;
- d) valorizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa;
- e) mobilizar, engajar e responsabilizar a rede, os alunos e a sociedade em torno do processo de ensino aprendizagem.

Geralmente, a formulação de uma política pública advém de um problema público definido e incluído na agenda governamental que exige diferentes alternativas. Isso ocorreu no Programa Ensino Integral, exigindo alternativas na propositura inicial a começar pela adesão inicial apenas com escolas estaduais na etapa ensino médio, evitando custos diretos onerosos ao Programa. Aspecto a ser considerado nas políticas públicas, pois estas estão condicionadas a “[...] custos e benefícios [...]” (Secchi; Coelho; Pires, 2023, p. 67). As pesquisas empíricas têm evidenciado a

posição dos profissionais da educação credenciados no PEI quanto ao problema de falta de recursos nas escolas com adesão ao Programa, revelando um descompasso entre as diretrizes institucionais e as condições materiais efetivamente disponibilizadas para sua execução (Dias, 2018, p. 11; Grund, 2019, p. 123; Moreira; Silveira; Alcântara, 2024, p. 52).

Outro ponto a considerar foi a oferta da Gratificação de Dedicação Exclusiva (GDE) ao corpo docente para mantê-lo em Regime de Dedicação Exclusiva (RDE) em uma única escola. Na realidade, antes da formulação do PEI, já havia certa preocupação com uma nova política salarial e valorização da carreira de professor. Nesse sentido instituiu-se o “Programa Educação — Compromisso de São Paulo” conforme Decreto n. 57.571, sob a coordenação da Secretaria da Educação com o apoio de organizações e instituições como Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), Fundação Arymax e da consultoria internacional McKinsey & Company (São Paulo, 2011b; Adrião; Garcia, 2014).

Vale destacar que a parceria público-privada tem se intensificado nos últimos anos na rede estadual de ensino paulista. Um indicativo desse movimento é a crescente inserção de manuais, protocolos e materiais produzidos por agentes externos nas escolas do Programa de Ensino Integral. Tal dinâmica sugere uma transferência, ainda que parcial, de atribuições que são próprias do Estado para organizações privadas, o que suscita questionamentos quanto à responsabilidade pública pela formulação, implementação e condução das políticas educacionais.

Também deve-se considerar a necessidade de detectar em uma política pública possíveis “[...] erros anteriores à tomada de decisão [...]”, pois, esses podem afetar de alguma maneira os objetivos de uma política pública (Secchi; Coelho; Pires, 2023, p. 71). No caso do PEI, a proposta inicial de Gratificação de Dedicação Plena e Integral foi de 50% do valor da faixa e nível da estrutura da escala de vencimento enquadrado na função dos docentes (LC n. 1.164). Após, foi alterada no mesmo exercício da implementação do Programa para 75% (LC n. 1.191), tendo em vista o baixo credenciamento dos docentes ao Programa. A determinação foi modificada pelo Plano de Carreira e Remuneração, Lei Complementar n. 1.374 (São Paulo, 2012a;

2012b; 2022c). O outro procedimento foi estabelecer o veto à contratação de professores por tempo determinado, exceto para atendimento de alunos portadores de deficiência, nos termos do Decreto n. 59.354 (São Paulo, 2013a).

Importante destacar que a proposta do Programa Ensino Integral se materializa na sua base legal, bem como nas suas diretrizes, cujo objetivo principal é “[...] desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais” (São Paulo, 2012c, p. 14). Os referidos enunciados incorporam-se na estratégia da oferta da ampliação da jornada escolar (40 horas/semanais) e no Regime de Dedicação Exclusiva (RDE) em uma única escola para os docentes. Em videoconferência sobre o Programa Ensino Integral, Valéria de Souza³, traz informes importantes a respeito do processo de tomada de decisão em relação ao Programa Ensino Integral, de acordo com a seguinte ordem:

- 1º. O PEI está vinculado ao Programa “Educação: Compromisso de São Paulo”, voltado para a rede estadual de ensino público com duas metas definidas até 2030. Uma delas é de ser um dos 25 melhores sistemas de ensino do mundo. A outra, posicionar a carreira profissional dos docentes sobre as 10 mais desejadas do Estado.
- 2º. O Programa Ensino Integral seguiu o modelo de Escolas de Ginásio Pernambucano.
- 3º. Proposta do Ensino Integral para a rede estadual de São Paulo:
 - a) 2011 – Projeto piloto com 16 escolas de Ensino Médio;
 - b) 2012 – Expansão do Ensino Médio Integral para mais de 100 escolas e implantação do novo modelo para até 100 escolas de Ensino Fundamental – ciclo II (ETI);
 - c) meta até 2014: 500 escolas atendidas pelo Programa.
- 4º. Currículo integralizado com matriz flexível e diversificada.
- 5º. Infraestrutura diferenciada com salas temáticas, laboratórios de ciências, sala de leitura, cozinha e refeitório.
- 6º. Modelo de Gestão voltado para o resultado escolar: melhoria do desempenho do aluno e redução da evasão escolar.
- 7º. Carga horária ampliada: 8 horas diárias no Ensino Fundamental, ciclo II e 9 horas e 30 minutos no Ensino Médio.
- 8º. O foco da escola é o aluno e o seu Projeto de Vida, o qual apresenta três pilares fundamentais baseados em: excelência acadêmica; educação para valores (EF ciclo II) voltada para continuidade dos estudos; formação para o Projeto de Vida com aulas eletivas.
- 9º. O jovem como protagonista neste modelo de ensino apresenta as seguintes características: autônomo, solidário, competente (Valéria [...], 2012).

Na sua exposição observa-se objetivos definidos com metas propostas entre as quais a de atingir 500 escolas até 2014 em uma jornada escolar ampliada em tempo

³ Em 2020, Valéria de Souza apresentou a palestra intitulada “Avaliação de políticas educacionais: a ETI e o PEI”, evento organizado pelo Grupo de Pesquisa e Análise de Políticas Educacionais (GAPE).

integral. Isso não ocorreu, pois até o final do ano letivo somavam 181 escolas PEI, ou seja, uma defasagem de 319 unidades escolares.

Dessa forma, a meta não foi atingida, uma vez que apenas 36% da proposta de Ensino Integral prevista para a rede estadual de São Paulo foi alcançada naquele ano.

3.5 IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

A implementação de políticas públicas pelos órgãos públicos exige a provisão de recursos com uso de financiamento sucessivo em programas e projetos, o que requer “[...] uma negociação e discussões contínuas, tanto no interior como entre divisões políticas e administrativas do Estado” (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 193).

Em relação aos modelos de implementação de políticas públicas, estes se apresentam sob a forma top-down e bottom-up. De acordo com Secchi, Coelho e Pires (2023, p. 76, 77). Segundo o modelo de cima para baixo (top-down):

[...] parte de uma visão funcionalista e tecnicista de que as políticas públicas devem ser elaboradas e decididas pela esfera política e que a implementação é mero esforço administrativo de achar os meios para os fins estabelecidos”. Esse modelo também é visualizado como estratégia da classe política para “lavar as mãos” em relação aos problemas de implementação: se as políticas, os programas e as ações estão bem planejados, com objetivos claros e coerentes, então uma má implementação é resultado de falhas dos agentes (por exemplo, policiais, professores, médicos). Esse processo é conhecido na literatura como blame shifting, ou deslocamento da culpa (Secchi; Coelho; Pires, 2023, p. 76).

O modelo de baixo para cima - bottom-up é:

[...] caracterizado pela maior liberdade de burocratas e rede de atores em auto-organizar e modelar a implementação de políticas públicas. Nesse modelo é reconhecida a limitação da decisão tecnológica. Os implementadores têm maior participação no escrutínio do problema e na prospecção de soluções durante a implementação e, posteriormente, os tomadores de decisão legitimam as práticas já experimentadas (Secchi; Coelho; Pires, 2023, p. 77).

À vista disso, compreende-se que o Programa Ensino Integral se aproxima mais do primeiro modelo. O PEI foi materializado no governo de Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho (2011-2018) do Partido da Social-Democracia Brasileira, tendo como Secretário da Educação Herman Jacobis Voorwald (2011-2015). Nesse contexto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo atuava como definidora

de um conjunto de regras e estratégias para a execução de ações, que resultaram na implementação do PEI.

No início foi formalizada adesão de 16 escolas estaduais de ensino médio, submetidas a uma sistemática de organização, funcionamento e gestão de tempo integral. Após, escolas de ensino fundamental anos iniciais e finais aderiram ao PEI, Resolução SE n. 52 (São Paulo, 2014b). O número de adesões aumentou com a publicação da Resolução SEDUC n. 44 que estabeleceu:

Art. 3º – As unidades escolares que fazem parte do Projeto Escola de Tempo Integral – ETI, conforme dispõe a Resolução SE 60/2017, que quiserem ser convertidas para o modelo do Programa Ensino Integral, poderão aderir ao Programa, desde que respeitados os critérios estabelecidos pelo Secretário da Educação no momento do anúncio do processo de adesão das novas unidades escolares para o ano subsequente (São Paulo, 2019b).

A norma legal propiciou a migração dessas escolas para o PEI. Segundo o Relatório de Fiscalização Operacional sobre a Expansão do Programa Ensino Integral, elaborado pelo Tribunal de Contas, progressivamente, as escolas do ETI migravam para o PEI, de maneira que “[...] havia apenas 10 unidades ainda nesse modelo em 2022” (São Paulo, 2023f, p. 827).

A fim de melhor compreender o processo de implementação do PEI, pode-se fazer uso da Tipologia de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral criada por Parente (2016). Assim, a partir de critérios propostos por esta pesquisadora, o quadro 2 apresenta um exercício descritivo do PEI.

Quadro 2 – PEI à luz da Tipologia de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral

Crítérios	Classificação	Condicionantes
Abrangência da Política	Parcial (2012)	Atendimento de uma parcela da rede estadual de ensino público (escolas de Ensino Médio).
Normatização da Política	Documentos político-legais e pedagógicos	Legislação/Diretrizes do PEI/ Plano de Gestão/Documentos Normativos
Formulação da Política	Esfera Administrativa Estadual	Estado de São Paulo
Origem dos Recursos	Recursos Públicos	Estado São Paulo
Existência de Relações Intersetoriais	Setor da Educação	Âmbito da Secretaria de Educação
Argumento da Política	Argumentos Pedagógicos	Garantir um salto de qualidade da educação
Espaço da Ação Educativa	Mobilização de toda a comunidade escolar em torno do processo de ensino e aprendizagem	Currículo, práticas educativas, diversificação de metodologias pedagógicas, processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades.
Formação do Responsável pela Ação Educativa	Formação Continuada: processo permanente de aperfeiçoamento profissional, comprometido com o autodesenvolvimento na	Supervisão, Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), equipe gestora (Diretores, Vice-diretores, Coordenadores de
	carreira e com o papel de educador	Gestão Pedagógica Geral (CGPG), Coordenadores de Gestão pedagógica por Área de Conhecimento (CGPA)
Vínculo profissional do responsável pela ação educativa	Política de valorização do professor	Regime de Dedicção Exclusiva Gratificação de Dedicção Exclusiva
Organização curricular	Currículo estruturado e articulado para garantir a formação plena dos discentes	Educação Básica
Integração Curricular	Currículo integrado	Integração entre os componentes curriculares do Núcleo Comum, Parte Diversificada, Projeto de Vida, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos

Fonte: Elaboração própria.

No exercício descritivo do Programa Ensino Integral, modelo institucional, leva-se em consideração critérios, classificação e condicionantes. O PEI foi proposto pela esfera administrativa, no caso o Poder Executivo com oferta à parte da rede estadual de ensino, ou seja, escolas de ensino médio. A devida normatização da política pública foi estabelecida por legislação e normativos pedagógicos no âmbito da Secretaria de Educação com finalidade de garantir um salto na qualidade da educação, pois o

IDESP apresentava índices baixos, o que exigia a mobilização dos representantes do Estado.

Para tanto, propôs no currículo além dos componentes da Educação Básica, a Parte Diversificada e a possibilidade de “[...] oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida]” (São Paulo, 2012c, p. 12). A isso acrescenta-se a Formação Continuada aos docentes sob a orientação da equipe da Diretoria de Ensino (supervisores e coordenadores do Núcleo Pedagógico) e equipe gestora no próprio espaço escolar. Vínculo profissional, Regime de Dedicção Plena e Integral e Gratificação de Dedicção Plena e Integral, atualmente Regime de Dedicção Exclusiva e Gratificação de Dedicção Exclusiva, respectivamente.

No início da implementação do Programa o credenciamento processava-se somente com professores efetivos e professores com estabilidade. Após, foram inseridos os professores de Sala de Leitura, Interlocutores de Libras e professores contratados categoria O para desempenho da docência, em conformidade com a Lei Complementar n. 1.093, Resolução SEDUC n. 72 e SEDUC n. 77 (São Paulo, 2009, 2023d, 2024d).

3.6 AVALIAÇÃO DO PEI

A avaliação de uma política pública serve-se de critérios para a sua concretização em que fazem parte a economicidade, produtividade, eficiência administrativa, eficácia, efetividade, igualdade, equidade, consoante Secchi, Coelho e Pires (2023, p. 79-80). A avaliação das políticas públicas educacionais (programas e projetos) passou a ser incorporada na agenda governamental brasileira a partir dos anos de 1980 (Perez, 2010). A avaliação pode tornar-se um instrumento de grande valia para aplicação de novos recursos.

É por meio da avaliação que se consegue levantar os pontos viáveis de mudanças em uma política pública no decorrer do tempo de maneira a proporcionar melhores resultados. O governo pode fazer uso de diferentes instrumentos para monitorar seus resultados, a exemplo da avaliação em larga escala. Também pode fazer uso de dados de pesquisa produzidos por universidades ou instituições diversas. Howlett, Ramesh e Perl (2013) afirmam que a avaliação administrativa se apresenta

na forma de: avaliação de processo; avaliação do esforço; avaliação do desempenho; avaliação da eficiência e avaliação da eficácia.

No Programa Ensino Integral a avaliação é um processo contínuo no decorrer da sua aplicabilidade na rede estadual de ensino público na seguinte ordem: avaliação de competências; avaliação de desempenho (avaliação 360°); avaliação de resultados. Aliás, a avaliação 360°, aplicada a cada profissional, tem dupla função: uma, com vistas a acompanhar o cumprimento de suas atribuições; a outra, com objetivo de subsidiar a formação continuada desses profissionais da educação. Por oportuno, reporta-se à “Avaliação de Impacto do Programa Ensino Integral (PEI) no Ensino Médio – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”, realizada pela Coordenação Executiva de Luiz Guilherme Scorzafave e Leonardo Rosado com a Parceria Técnica do Instituto Sonho Grande e Instituto Natura (2024). Na pesquisa destaca-se a avaliação de impacto sobre a evasão de discentes nas escolas PEI, comparada à evasão das escolas de tempo parcial. No relatório da referida avaliação, item 4.1 Impacto do PEI sobre evasão escolar os pesquisadores constataram o que segue.

[...] comparativamente às escolas de tempo parcial, as escolas que ingressaram no PEI apresentaram taxas médias de evasão até 10 p.p. acima da média das escolas de tempo parcial nos anos que antecederam a conversão, sobretudo as coortes de 2012 a 2014. Este grupo de escolas apresentou uma queda expressiva na evasão já no primeiro ano de adesão ao PEI, atingindo taxas inferiores às das escolas de tempo parcial. Nos anos seguintes, a redução da evasão se manteve, porém, em ritmo menos acelerado. Em 2017, as escolas que aderiram ao PEI entre 2012 e 2014 registraram taxas médias de evasão dos estudantes ao longo do Ensino Médio de 10% a 15%, contra 25% observadas nas escolas estaduais que não participaram do PEI. As escolas que entraram no programa entre 2012 e 2015, por exemplo, apresentaram impacto semelhante na redução das taxas de evasão dos estudantes (próximo a 10 pp, com destaque para o ano de 2013 com impacto de 15,5 pp). Já as escolas que entraram no PEI em 2016 e 2017 não apresentaram impacto estatisticamente significativo sobre as taxas de evasão. Uma possível explicação para tal fato pode estar relacionada ao tempo de maturidade do programa na escola e melhor ajuste ao seu funcionamento. Uma hipótese é que as escolas que entraram no programa há mais tempo já tiveram oportunidade de melhor se adaptar ao programa, fazendo com que ele tivesse um funcionamento suficientemente positivo para impactar os estudantes. A partir do terceiro ano do modelo integral, quando todos os estudantes das escolas do PEI têm a oportunidade de cursar o Ensino Médio inteiro sob regime integral, o efeito sobre a redução da evasão supera 12 pontos percentuais e se mantém nesse patamar nos anos seguintes (SCORZAFAVE, L.G.; ROSADO, L. R., 2023, p. 12-15).

A pesquisa indica um cenário de diminuição da evasão escolar nos seis primeiros anos de implementação do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo em comparação com as escolas de tempo parcial. O levantamento de dados

evidencia taxas médias de evasão de 10% (2012), 15,5% (2013) e 12% (2014). A coleta de dados baseou-se em fontes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Censo Escolar da Educação Básica MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, notas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o que denota uma forma adequada de processamento da avaliação de uma política pública.

O Tribunal de Contas do Estado de São Paulo também apresentou avaliação do Programa Ensino Integral por meio de Relatório de Fiscalização de Natureza Operacional sobre a sua expansão, abrangendo o período de 2019 a 2022. Nele são “[...] analisadas evidências quanto a qualidade do planejamento e da execução dessa expansão [...] bem como o cuidado na correta implementação de aspectos específicos à proposta pedagógica do PEI nas escolas estaduais” (São Paulo, 2023f, p. 811).

3.7 EXTINÇÃO OU CONTINUIDADE DO PEI?

A criação de uma política pública depende do chefe do Poder Executivo. A sua extinção também passa pelo mesmo processo. Segundo Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 227-228), a “[...] opção fundamental para a reforma política é simplesmente terminar ou dar fim a uma determinada política ou programa”. A extinção da política pública está ligada a três razões (Secchi; Coelho; Pires, 2023):

1ª. Razões ligadas ao problema público:

1. resolução do problema que provocou a implementação da política pública;
2. apesar da implementação da política pública o problema persiste e se agrava;
3. perder a devida importância;
4. mudança na causa do problema.

2ª. Razões relativas à solução:

1. a política pública é considerada ineficaz;
2. a vigência determinada em lei perde seu prazo de validade;
3. substituição da política pública por outra mais atualizada.

3ª. Razões relativas ao ambiente político:

1. pressão da opinião pública e da mídia;
2. nova administração ou governo;
3. restrições orçamentárias-financeiras. (Secchi; Coelho; Pires, 2023, p. 89)

Os programas dependem da aceitação de governos subsequentes para garantir sua permanência, estando sujeitos à continuidade ou à rejeição da política pública, o que pode, por vezes, levar à sua extinção. Outro ponto a considerar, segundo Souza e Secchi (2015, p. 82) é que “[...] um problema, embora não resolvido, pode perder aos poucos sua importância e cair no esquecimento dos atores políticos,

justificando a extinção da política pública”. O Programa Ensino Integral não foi extinto, sendo mantido por governos subsequentes que, além de assegurarem sua continuidade, promoveram a expansão do número de escolas de ensino médio vinculadas a essa política pública.

A propósito, com base na coleta de dados da pesquisa empírica desta tese, observa-se que, embora sejam evidenciados aspectos positivos do Programa Ensino Integral, sua implementação ocorre, em determinadas situações, de forma desigual. Tal constatação explicita limitações estruturais relevantes em algumas unidades escolares, relacionadas à precariedade da infraestrutura física, na insuficiência de espaços e de recursos tecnológicos, bem como na escassez de financiamento adequado. Ademais, fatores como a evasão escolar no ensino médio e a instabilidade dos profissionais da educação evidenciam tensões no processo de implementação do PEI.

Para uma melhor compreensão da etapa do ensino médio, o tema será abordado no próximo percurso investigativo.

4 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

O presente percurso investigativo tem por objetivo compreender a estrutura do ensino médio paulista na atualidade e sua repercussão no funcionamento do PEI. Para isso, procedeu-se à pesquisa bibliográfica e análise documental no âmbito nacional e estadual, priorizando o Estado de São Paulo. O recorte da pesquisa no ensino médio justifica-se por dois motivos principais: 1º. a implementação do Programa Ensino Médio ocorreu inicialmente nessa etapa de ensino; 2º. a Reforma do Ensino Médio promoveu mudanças significativas e intensos debates, os quais repercutiram diretamente no PEI.

4.1 ENSINO MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICO-LEGAIS

O sistema educacional brasileiro na década de 1930 (Era de Vargas (1930-1945) foi marcado por interesses políticos e econômicos. Em uma retrospectiva sobre a educação brasileira, realizada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), evidenciaram-se ocorrências relevantes, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, com a propositura de um plano de reconstrução educacional a nível nacional.

No que se refere especificamente ao então denominado ensino secundário, na década de 1940, o Decreto-Lei n. 4.244 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, estruturando-o em dois ciclos. O primeiro ciclo compreendia o curso ginasial, enquanto o segundo era composto por dois cursos paralelos: o clássico e o científico (Brasil, 1942). A Lei n. 5.692 fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, com objetivo de proporcionar aos estudantes a formação “[...] necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades”. Na disposição legal evidenciava-se a tentativa de qualificá-los para a sua inserção no mercado de trabalho. O ensino de 2º grau com 3 ou 4 séries anuais tinha uma carga horária de no mínimo 2.200 ou 2.900 horas, respectivamente. A referida lei também regulamentava os cursos supletivos ministrados em classes ou a distância por meio televisivo, radiofônico, correspondência, com nível de conclusão do ensino de 2º grau para maiores de 21 anos (Brasil, 1971).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 foi um marco para a institucionalização de planos e ações no setor educacional, dentre

os quais se destaca a normatização do Ensino Médio estabelecida no dispositivo legal em conformidade com o que segue:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades.

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II-a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III-o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV-a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Em 2016 foi proposta Reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória n. 746, a qual apresentou a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Em seguida veio a Portaria n. 1.145, criando o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. A referida legislação foi o marco inicial para a aprovação e publicação da Lei n. 13.415, a qual fez alterações em vários dispositivos legais, destacando-se a LDBEN, que trata da disposição do currículo do ensino médio artigo 36, incisos I a V e parágrafos com seus respectivos incisos (Brasil, 1996; 2016a; 2016b; 2017).

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber.

I - Linguagens e suas tecnologias

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;

V - Formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10 Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11 Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - Demonstração prática;

II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12 As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (Brasil, 2017).

No texto legal observa-se a propositura de uma legislação voltada à formação técnica profissional e preparação dos discentes para o exercício do trabalho. Em relação à atuação dos profissionais da educação foi inserida na Lei n.13.415 o art. 6º, inciso IV, nos seguintes termos:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

A determinação levou a equívocos, pois passou a haver o entendimento de que esses profissionais poderiam ministrar aulas nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, sistema comum na década de 60 e 70 no ensino de 1º e 2º graus. Naquele tempo não havia disponibilidade de educadores suficientes para assumir os cargos e

nem mesmo concurso público para tal, o que significa que já havia a indicação de o “[...] desmonte da educação escolar brasileira” naquele tempo (Santos, 2003, p. 85).

No presente estudo, torna-se imprescindível apresentar uma retrospectiva comparativa do currículo do ensino médio antes e depois da Lei nº 13.415, conforme sintetizado nos quadros 3 e 4, a fim de explicitar as transformações ocorridas e seus desdobramentos no contexto educacional.

A legislação vigente apresentada no quadro 3 fundamenta-se na Lei nº 9.394 com as alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639 e nº 11.684 (Brasil, 1996, 2003, 2008).

Quadro 3 – Currículo do ensino médio antes da Lei n.13.415/2017

Base Nacional Comum Curricular
Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, Educação Física Matemática Biologia, Física, Química Geografia, História e Cultura Afro-Brasileira, Filosofia, Sociologia

Fonte: Brasil, 1996, 2003, 2008. Elaboração própria.

Quadro 4 – Currículo do ensino médio na Lei 13.415/2017

Base Nacional Curricular	Itinerários Formativos
Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, Educação Física)	Linguagem e suas Tecnologias
Matemática e suas Tecnologias	Matemática e suas tecnologias
Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química)	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia)	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
	Linha de Fomento do Itinerário da Formação Técnica Profissional
	Itinerário da Formação Técnica Profissional

Fonte: Brasil, 2017. Elaboração própria.

No formato do quadro 4 as disciplinas encontram-se concentradas por áreas de conhecimento integradas, diferente de outrora em que as disciplinas eram individuais e trabalhadas separadamente. O ensino de Língua Portuguesa e Matemática é obrigatório nos três anos do ensino médio.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base “Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas [...]” (Brasil, 2018e, p. 470). Em vista disso, a organização curricular do ensino

médio articula-se com a Formação Geral Básica (1.800) + Itinerários Formativos (1.200 horas) como um todo indissociável. Nesse sistema de ensino foi inserido um componente transversal ofertado na forma de Projeto de Vida, o qual auxilia os discentes a compreenderem suas aspirações de forma orientada, preparando-os para suas escolhas para um futuro próximo. Ele deve estar alinhado às disciplinas e aos Itinerários Formativos.

A Portaria n. 1.432 traz os objetivos dos Itinerários Formativos (Brasil, 2018c), de acordo com o que segue:

1. aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
2. consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
3. promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;
4. desenvolver habilidades que permitam aos estudantes terem uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

As habilidades pertinentes aos Itinerários Formativos fazem parte de: habilidades associadas às Competências Gerais da BNCC; habilidades específicas dos Itinerários Formativos associados aos Eixos Estruturantes (Brasil, 2018c). A Portaria n. 733, art. 1º instituiu o Programa Itinerários Formativos com a finalidade de

[...] coordenar a implementação do Novo Ensino Médio, por meio de apoio técnico e financeiro às redes para implantação dos itinerários formativos, para contribuir com o desenvolvimento do projeto de vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho (Brasil, 2021).

O normativo legal traz os objetivos do Programa Itinerários Formativos elencados de acordo com o que segue:

Art. 5º - São objetivos do Programa.

I - Coordenar nacionalmente, monitorar e avaliar a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no âmbito da implantação dos itinerários formativos;

II - Garantir apoio técnico e financeiro às escolas públicas estaduais de educação básica ofertantes do ensino médio, via PDDE, para a implantação dos itinerários formativos que compõem o novo currículo de ensino médio, a partir de 2022, conforme critérios estabelecidos nesta Portaria;

III - Contribuir para a consecução das metas 3, 7 e 11 do Plano Nacional de Educação, de que trata a Lei nº 13.005, de 2014;

IV - Atender ao disposto na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017;

V - Contribuir para a elevação da qualidade da oferta do ensino médio e para a melhoria dos indicadores educacionais;

- VI - Ampliar a capacidade das secretarias de educação estaduais e distrital, para a implementação do Novo Ensino Médio; e
- VII - Promover a integração das redes de educação estaduais e federal, para ampliar a capacidade de oferta dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

Na disposição legal do inciso I consta a determinação de monitoramento e avaliação do Novo Ensino Médio “[...] especialmente no âmbito da implantação dos itinerários formativos” (Brasil, 2021). Vale ressaltar que havia críticas ao novo formato de ensino por parte de estudiosos e entidades docentes e estudantis, os quais pediam a revogação da Lei 13.415 que implementou essa política pública nacional (Brasil, 2017). Na concepção de Mendonça (2018, p. 34), “Essa lei mutila essa etapa da educação básica, dando a ela nova conformação inclusive de opção dos chamados itinerários formativos [...]”.

Pela pesquisa realizada observa-se que a Lei 13.415 trouxe uma mudança na estrutura do ensino médio, chamado o Novo Ensino Médio, provocando situações que levaram a movimentos, entre os quais o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, a Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP, a favor de um novo dispositivo legal. Para o embate, pesquisadores, representando categorias de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT e professores do Ensino Superior movimentaram-se em defesa do Ensino Médio de Qualidade com vistas a propor um novo formato de ensino.

Porém, só isso não bastava. De acordo com Ferretti, 2019, p. 129

[...] questões complexas, como as que envolvem o ensino médio na atualidade, necessita de um conjunto articulado de ações, desde as que envolvem a organização pedagógica e curricular, às formas de avaliação, da formação inicial e continuada de professores, das condições materiais da escola, das condições da docência.

Diante do descontamento generalizado, o governo federal optou pela não revogação do dispositivo legal, mas sim por ajustes, a partir da análise das falhas, com o objetivo de saná-las, revertendo a situação. Por conseguinte, o dispositivo legal foi encaminhado pelo Poder Executivo, sob a forma do Projeto de Lei nº 5.230, ao Poder Legislativo, que, observados os trâmites legais, procedeu à sua revisão em 20 de março de 2024, na Câmara dos Deputados. Na sequência seguiu para o Senado Federal, retornando novamente à Câmara dos Deputados, sendo aprovado com várias alterações. Em 31 de julho de 2024, sob a forma da Lei n. 14.945 foi sancionado

o texto legal pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2023a; 2024e). A seguir, parte do teor do dispositivo legal.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24 - I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.

§ 1º Os estabelecimentos que ofertam ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos.

I - Promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem.

II - Conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território.

III - Reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo.

IV - Articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional.

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e sócio emocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.

§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino.

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino [...].

Art. 35C A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei.

Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 330 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida.

Art. 35-D A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: [...]

Art. 36 Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada [...] terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...].

A referida lei ⁴revogou o inciso I do art. 35-A, parágrafos 1º, 3º, 8º, 10, 11, 12 e inciso II do § 6º do art. 36. Também vetou o § 3º do art. 44. Além disso, na norma legal constam pontos específicos pertinentes à educação em tempo integral, condições de acesso, permanência e conclusão do ensino médio e oferta de turno noturno, artigos 2º, 3º, inciso I e II. Nela há menção à Lei n. 14.818 que “[...] institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público [...]” (Brasil, 2024c).

No que tange aos planos de ação “[...] para a implementação escalonada das alterações promovidas por esta Lei” está previsto o § 3º do art. 4º.

Art. 4º, § 3º Os sistemas estaduais e distrital de educação, com apoio do Ministério da Educação, estabelecerão políticas, programas e projetos de formação continuada dos docentes de ensino médio que incluam orientações didáticas e reflexões metodológicas relacionadas ao novo formato dessa etapa da educação básica.

Na legislação não deve ser desconsiderada a Resolução CNE/CP n. 4 que institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio – BNCC (Brasil, 2018b). No documento Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base, a Educação Integral está vinculada ao compromisso com a

[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2018b, p. 14).

Assim, instaura-se um novo cenário sobre o ensino médio no Brasil

4.2 PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

De acordo com o Censo da Educação Básica as escolas por Dependência Administrativa na modalidade ensino médio representavam 29.754 unidades escolares no Brasil em 2023, distribuídas em: 615 federais; 20.167 estaduais; 234 municipais e 8.738 privadas (Brasil, 2024f, p. 22). Segundo esses dados a maior representatividade encontrava-se nas escolas estaduais com um índice percentual de 68%. As matrículas nas escolas estaduais, objeto de análise neste item, apresentaram um crescimento no período de 2019-2022, diminuindo em 2023 conforme tabela 9.

⁴ Lei 14.945 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

Tabela 9 – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa estadual e federal, segundo o ano no Brasil 2019-2023

Ano	Estadual	Federal	Total
2019	6.266.820	224.113	6.490.933
2020	6.351.444	233.330	6.584.774
2021	6.562.930	229.948	6.792.878
2022	6.622.359	232.121	6.854.480
2023	6.415.026	236.147	6.651.173

Fonte: Brasil, 2024f. Elaboração própria.

Na tabela 9 observa-se oscilações nas matrículas no decorrer dos 5 anos. Em 2019 matricularam-se na modalidade ensino médio nas escolas estaduais 6.266.820 discentes e 6.415.026 em 2023, portanto um crescimento de 148.206 matrículas. A estrutura curricular no ensino médio é formada por Formação Geral Básica (FGB) + Itinerário Formativo.

A tabela 10 apresenta os respectivos índices percentuais, de acordo com a estrutura curricular, a seguir.

Tabela 10 – Percentual de alunos do ensino médio, na rede pública e etapa de ensino (1ª série, 2ª série e 3ª série), segundo a estrutura curricular – Brasil – 2023

Estrutura Curricular	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Formação Básica Geral	21,2%	7,3%	64,5%
FGB + Itinerário Formativo	78,8%	92,7%	35,5%

Fonte: Brasil, 2024f. Elaboração própria.

Na tabela 10 verifica-se uma queda expressiva na Formação Básica Geral na 2ª série (7,3%) em comparação a 1ª e 3ª séries. Por outro lado, há um índice elevado na FGB + Itinerário Formativo (92,7%). A situação inverteu na 3ª série, apresentando índices baixos na FGB + Itinerário Formativo. Segundo o relatório do Inep “[...] os dados do Censo Escolar apontam, para uma implementação gradativa, com início na primeira série do ensino médio em 2022 e expansão para a primeira e segunda série em 2023” (Brasil, 2023b, p. 7).

O Relatório de Nota Técnica com base nos dados do PNAD Contínua apresenta o atendimento no ensino médio regular para jovens de 15 a 17 anos conforme tabela 11 (Todos Pela Educação, 2021).

Tabela 11 - Atendimento no ensino médio regular, jovens 15 a 17 anos 2012-2021

Ano	Atendimento Escolar
2012	6.041.3
2013	6.018.7
2014	6.115.8
2015	6.314.3
2016	6.535.4
2017	6.422.3
2018	6.153.8
2019	6.233.3
2020	6.429.6
2021	6.455.0

Fonte: Todos Pela Educação, 2021, p. 5. Elaboração própria

Na tabela 11 observa-se uma oscilação, ano a ano, ora para cima ora para baixo. No confronto entre 2012 e 2021 constata-se um aumento de 413,7 matrículas no último ano, indicando uma ampliação do atendimento no ensino médio no período analisado. O crescimento pode estar associado à Redução da Retenção, permitindo que os alunos avancem para o ensino médio em vez de ficarem retidos no ensino fundamental, um fenômeno conhecido como diminuição da distorção idade-série.

Para alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino médio, a legislação dispõe sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a qual é disciplinada pela LDBEN, art. 37, devidamente atualizada pela Lei n. 13.632 (Brasil, 1996, 2018a) que estabelece:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

A tabela 12 traz dados sobre esta modalidade da Educação Básica.

Tabela 12 - Atendimento escolar ensino médio EJA, jovens 15 a 17 anos 2012-2021

Ano	%
2012	41,1
2013	36,1
2014	28,0
2015	25,5
2016	59,5
2017	53,1
2018	47,8
2019	39,5
2020	25,3
2021	40,4

Fonte: Todos Pela Educação, 2021, p. 5. Elaboração própria.

De acordo com a tabela 12 o atendimento escolar no EJA, faixa etária de 15 a 17 anos, teve uma queda de cerca de 15,6% em 2015 em relação a 2012. Após, um crescimento de 34% em 2016 em comparação a 2015, oscilando para baixo nos anos subsequentes, inclusive 2020 apresentou a maior queda (25,3%).

O sistema educacional brasileiro oferta a educação profissional com alguns tipos de modalidades, as quais são selecionadas pelos discentes no momento da matrícula. Na modalidade ensino médio há opções de escolha: Ensino Médio Integrado, Ensino Médio/Profissional Concomitante, Ensino Médio/Profissional Subsequente e Ensino Médio Educação para Jovens e Adultos. No Integrado os(as) alunos(as) cursam o Ensino Médio e o Técnico na mesma instituição de ensino.

No Profissional Concomitante é preciso ter concluído no mínimo o primeiro ano do ensino médio para cursar o técnico, sendo necessário efetuar a matrícula em instituições diferentes. Depois da conclusão do ensino médio, os discentes podem matricular-se no Profissional Subsequente. O Censo da Educação Básica exercício 2023, publicado em 2024, apresenta as matrículas nas quatro modalidades nos últimos 5 anos, de acordo com os dados da tabela 13, em seguida.

Tabela 13 – Matrículas no ensino médio na educação profissional, segundo o ano
2019- 2023

Ano	EM Integrado	EM Prof. Concomitante	EM Prof. Subsequente	EM EJA
2019	623.178	252.221	962.825	36.750
2020	688.689	236.320	936.547	39.921
2021	726.991	248.066	836.049	40.444
2022	794.955	287.320	947.905	39.591
2023	823.587	331.514	1.078.193	38.313

Fonte: Brasil, 2024f. Elaboração própria

Na tabela 13 observa-se um número superior de matrículas no Integrado em relação ao Concomitante. O Profissional Subsequente supera as demais modalidades no decorrer de cinco anos.

No Censo Escolar da Educação Básica 2023, Notas Estatísticas, consta uma planilha apresentando o número de matrículas da Educação Especial, tabela 14.

Tabela 14 – Matrículas no ensino médio na educação especial 2019-2023

Ano	EM Integrado	EM Prof. [...]Con. Sub.	EM EJA
2019	126.029	4.784	126.438
2020	148.513	6.206	131.937
2021	173.935	6.019	127.850
2022	204.233	8.830	130.082
2023	223.258	13.859	135.236

Fonte: Brasil, 2024f. Elaboração própria

De acordo com a tabela 14 observa-se um aumento nas matrículas da Educação Especial no Ensino Médio Integrado, ano após ano. Aliás, em 2023 o aumento foi de 97.229 matrículas em comparação a 2019.

O Ensino Médio Profissional Concomitante Subsequente apresentou o maior número de matrículas em 2023, em relação aos anos anteriores. Isso representa um avanço voltado à garantia do acesso, permanência e aprendizagem do público-alvo da Educação Inclusiva.

Entre os resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2021 consta o índice percentual de discentes que concluíram o Ensino Médio, período de 2012 a 2020, relacionados na tabela 15.

Tabela 15 - Jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio, por região, segundo o ano 2012 a 2020

Ano	Norte (%)	Nordeste (%)	Centro-Oeste (%)	Sudeste (%)	Sul (%)
2012	42	41,2	54	59,8	55,9
2013	41,3	45,4	57,9	61,1	57,1
2014	42,3	46,6	57,5	64,9	57,7
2015	44,8	47,9	56,7	63,6	58,8
2016	49,2	51	65	65,5	60,4
2017	46,8	50,5	59,9	67,4	62,1
2018	54,9	53,7	69,3	70,8	66,3
2019	52,9	57,7	69	72,1	67,3
2020	58,3	62,4	72,9	77,2	69,1

Fonte: Todos Pela Educação, 2021. Elaboração própria.

Na tabela 15 constatou-se um aumento percentual, ano a ano, na maioria das regiões brasileiras. A região Sudeste iniciou com um percentual de 59,8% em 2012 (o maior de todas as regiões), aumentando em 2013 e 2014, pequena queda de 1,3% em 2015, em relação ao ano anterior e ascensão nos anos seguintes, atingindo o maior índice percentual (77,2%) em 2020.

A análise descritiva realizada na região Sudeste justifica-se em razão deste texto acadêmico ter como foco o Programa Ensino Integral, Política Pública Educacional implementada no Estado de São Paulo.

No relatório do Censo da Educação Básica 2023 consta aprovação dos discentes na rede pública no âmbito nacional, 2018 a 2022, conforme segue: 81,7% (2018); 84,7% (2019); 94,4% (2020); 89,8% (2021); 85,1% (2022) (São Paulo, 2024f, p. 20).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar 2023 (Brasil, 2023b), apresenta as matrículas no Ensino Médio segundo as unidades da federação de forma geral e em tempo integral na rede pública, conforme a tabela 16.

Tabela 16 - Matrículas no ensino médio por dependência administrativa por unidade da federação - modo geral e em tempo integral na rede pública, 2023

Unidades da Federação	Matrículas Ensino Médio em geral (%)	Matrículas Ensino Médio em tempo integral (%)
Distrito Federal	73,4	5,0
Acre	89,7	18,7
Alagoas	80,5	24,5
Amapá	86,5	25,8
Amazonas	91,9	14,6
Bahia	85,4	12,5
Ceará	89,4	49,1
Espírito Santo	80,7	28,3
Goiás	82,8	20,7
Maranhão	88,7	13,3
Mato Grosso	84,4	10,0
Mato Grosso do Sul	84,0	17,6
Minas Gerais	83,9	17,1
Pará	88,2	6,8
Paraíba	79,9	55,0
Paraná	83,8	6,9
Pernambuco	86,5	66,8
Piauí	83,0	45,4
Rio de Janeiro	74,6	14,1
Rio Grande do Norte	75,9	15,9
Rio grande do Sul	80,7	6,5
Rondônia	86,8	11,3
Roraima	88,4	9,5
Santa Catarina	81,5	7,7
São Paulo	83,5	26,9
Sergipe	83,0	33,3
Tocantins	89,1	19,3

Fonte: Brasil, 2023b. Elaboração própria.

Na tabela 16 verificou-se que as matrículas no ensino médio de modo geral apresentaram índices elevados em 2023.

Quanto às matrículas em tempo integral o maior índice ocorreu no Estado de Pernambuco com 66,8% e o menor no Distrito Federal com 5%. Na realidade, o Estado de Pernambuco tem servido de referência em termos de educação integral em tempo integral.

4.3 PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

As diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos nas unidades escolares públicas do Estado de São Paulo são disciplinadas pela Resolução SE n. 2 (São Paulo, 2016a).

Nesta pesquisa destaca-se a importância de apresentar um levantamento de dados sobre as matrículas de alunos no ensino médio no Estado de São Paulo, as quais apresentaram oscilações, conforme tabela 17.

Tabela 17 – Matrículas no ensino médio, jovens de 15 a 17 anos no Estado São Paulo 2012-2020

Ano	%
2012	77,4
2013	78,1
2014	80,5
2015	81,1
2016	84,6
2017	80,8
2018	79,4
2019	83,2
2020	87

Fonte: Todos Pela Educação, 2021. Elaboração própria

O percentual variou no decorrer de 9 anos, começando com um índice de (77,4%) em 2012, aumentando nos 4 anos subsequentes, oscilando depois para baixo em 2018. Gradativamente, subiu até chegar ao maior índice (87%) em 2020. A organização curricular do Ensino Médio na rede estadual de ensino paulista é regulamentada pela Secretaria da Educação por meio dos seguintes dispositivos legais: Resolução SE n. 66, SEDUC n. 85, SEDUC n. 97, SEDUC n. 108, SEDUC n. 69, SEDUC n. 52, SEDUC n. 84 (São Paulo, 2019c, 2020e, 2021l, 2021o, 2022j, 2023c, 2024e).

Nos dados sobre os alunos concluintes do Ensino Médio no Estado de São Paulo observou-se uma oscilação no período de 2012 a 2020, ora para baixo, ora para cima e vice-versa como consta na tabela 18.

Tabela 18 – Jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio no Estado São Paulo
2012-2020

Ano	%
2012	66,5
2013	65,5
2014	71,3
2015	70,9
2016	70,8
2017	73,5
2018	78,3
2019	77,5
2020	86,5

Fonte: Todos Pela Educação, 2021. Elaboração própria.

Na tabela 18 verificou-se um índice de 65,5% de jovens concluintes do ensino médio em 2013, portanto inferior aos demais anos. Quanto ao maior índice foi detectado em 2020 com 86,5%, o que representa 21% acima do percentual de 2013.

4.3.1 Ensino médio articulado à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no Estado de São Paulo

O ensino médio, articulado à Educação Profissional Técnica Integrada, é uma política pública oferecida pelas escolas públicas estaduais e unidades do Centro Paula Souza. A modalidade vem sendo regulada por meio de legislação estabelecida pela Secretaria da Educação na seguinte sequência: Resolução SE n. 1, SE n. 82, SE n. 2, SE n. 9, SEDUC n. 87, SEDUC n. 103, SEDUC n. 120, SEDUC n. 74, SEDUC n. 18 (São Paulo, 2017c, 2018c, 2019a, 2020c, 2020f, 2021n, 2021p, 2022k, 2023e).

Nas disposições legais foi determinada a oferta da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no Estado de São Paulo em caráter opcional, a partir da efetivação da matrícula realizada de forma distinta, ou seja, uma na escola de Ensino Médio Regular e a outra na instituição parceira de Educação Profissional Técnica, conforme Resolução SE n. 2, (São Paulo, 2019a), que estabelece:

Art. 1º, § 2º - O curso a ser desenvolvido em parceria implicará, obrigatoriamente, na efetivação de duas matrículas distintas, efetuadas pelo próprio aluno ou por seu responsável legal, sendo uma na escola de Ensino Médio regular e outra na instituição parceira de Educação Profissional de Nível Técnico.

A Resolução SE n. 9 (São Paulo, 2020c) dispõe sobre a organização curricular da Secretaria da Educação em parceria com o Centro Paula Souza. Isso possibilita que os jovens de 14 a 24 anos do Ensino Médio da rede pública paulista possam contar com o Programa de Qualificação Profissional e Habilitação Técnica NOVOTEC com os seguintes objetivos.

- I- Expandir a oferta do ensino profissionalizante no Estado.
- II- Fomentar a inserção de jovens no mercado de trabalho, mediante:
 - a) ampliação da empregabilidade;
 - b) estímulo ao potencial empreendedor, em conformidade com as demandas contemporâneas da sociedade.

O curso está estruturado em 3 modalidades: NOVOTEC Expresso, NOVOTEC Integrado e NOVOTEC Virtual, geridos por instituições técnicas públicas e privadas de referência. As aulas são de modo presencial ou formato remoto/online. O NOVOTEC Expresso é uma modalidade do Novo Ensino Médio nas escolas públicas do Estado de São Paulo. O Itinerário Formativo conecta a educação com as habilidades para o mundo do trabalho. Neste itinerário, os estudantes têm dois cursos profissionalizantes de 150 ou 160 horas. São mais de 30 cursos nas áreas mais demandadas no mundo do trabalho como gestão e negócios e tecnologia da informação (TI).

O NOVOTEC Integrado (manhã, tarde ou integral) funciona no turno normal do Itinerário Formativo para alunos de 2ª e 3ª série do Ensino Médio. No final do curso os discentes obtêm duas certificações, uma de técnico do curso que escolheu, o outro de conclusão do Ensino Médio. O NOVOTEC virtual no formato online (EAD) faz uso de plataforma da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). A duração do curso é de 80 horas com a proposta de cursos de Banco de Dados, Desenvolvimento Mobile, Desenvolvimento Web, Espanhol Básico, Finanças na Empresa, Gestão Administrativa, Lógica de Programação, Planejamento Empresarial. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo normatiza o Programa de Qualificação Profissional e Habilitação Técnica – NOVOTEC nas unidades escolares do Programa Ensino Integral – PEI por meio de resoluções. A Resolução SEDUC n. 86 (São Paulo, 2021k) trouxe algumas restrições para a matrícula no Programa, determinando que as escolas PEI podem ofertar a modalidade “NOVOTEC Expresso”, que oferece qualificação profissional por intermédio de escolas técnicas ou instituições tecnológicas de ensino superior, mediante o que segue:

- manifestação favorável do Conselho de Escola formalizada por meio de ata de reunião com a oferta de qualificação profissional por meio de escolas técnicas ou instituições tecnológicas de ensino superior;
- encaminhamento à Diretoria Regional de Ensino da localidade onde está localizada a escola PEI com a concordância da Comunidade Escolar e o Conselho de Escola;
- encaminhamento pela Diretoria Regional de Ensino com a manifestação favorável via e-mail para novotec@sp.gov.br;
- carga horária 120 horas, distribuídas em 4 aulas semanais de 45 minutos durante o ano letivo.

As últimas mudanças ocorreram em 2022 na Matriz Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos para as turmas da Formação Técnica Profissional – NOVOTEC Integrado que estão inseridas na Resolução SEDUC 74, a qual elenca dezoito matrizes curriculares, sendo quatro para escolas de tempo parcial e quatorze para escolas PEI. As matrizes curriculares específicas do Itinerário Formativo - Formação dos cursos técnicos ofertados desde a 1ª série seguem as matrizes 19 a 27, a partir da 2ª série as matrizes 28 a 40 conforme art. 4º (São Paulo, 2022k).

4.3.2 Educação de jovens e adultos - EJA

A educação de jovens e adultos regular é assegurada desde a Constituição Federal, art. 208 como um dever do Estado mediante a garantia de “[...] oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, inclusive, com a “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Emenda Constitucional n. 59 (Brasil, 1988, 1996, 2009).

No Estado de São Paulo a referida modalidade de ensino agrega-se à organização e ao funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, destinados a alunos que não cursaram ou não concluíram as etapas da Educação Básica, correspondentes aos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. A matrícula efetiva-se desde que o discente comprove seu estudo inicial ou em continuidade e tenha a idade mínima de 18 anos, conforme Resolução SE n. 4, art. 1º, inciso II (São Paulo, 2017d).

O CEEJA é disciplinado a partir de normativos legais desde a sua implementação regida pela Resolução n. 3 com as devidas alterações nos demais textos legais (Brasil, 2010).

As Diretrizes do EJA em classes multisseriadas, segundo a Resolução SEDUC n. 29, art. 2º, estabelecem a “[...] organização didática diferenciada, constituída por agrupamentos de alunos de níveis diversos de aprendizagem, implicando em um processo de ensino com ajustes curriculares especiais e com atendimento metodológico e estratégico próprios [...]” (São Paulo, 2020d).

Para o devido funcionamento organizado das classes multisseriadas no Ensino Médio devem ser considerados alguns quesitos relacionados à formação das classes/turmas de alunos EJA, regido pela Deliberação CEE n. 186 (São Paulo, 2020a), de acordo com o que segue:

1. orientadas e acompanhadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico;
2. instaladas em escolas que oferecem o EJA nas seguintes condições:
 - a. um único estabelecimento de ensino no município e estar distante de municípios que ofertam a modalidade EJA;
 - b. completadas as vagas do período diurno ou noturno do ensino regular e sequencial;
 - c. constituídas por turmas/classe de EJA para os anos finais; constituídas por turma/classe EJA com 2 termos de estudos sequenciais com até 20 alunos com presença obrigatória;
 - d. acrescido 10% de vagas nas classes multisseriadas, excepcionalmente, quando a demanda for justificada, em consonância com legislação relacionada à proposta de critérios para a formação de classes de alunos, Resolução SE n. 2 (São Paulo, 2016a);
 - e. carga horária semestral em cada um dos 3 termos do curso; as escolas com EJA com classes multisseriadas não podem deixar de oferecer vagas nos semestres subsequentes enquanto houver alunos matriculados em continuidade de estudos. A referida forma de ensino está em conformidade com a Resolução SEDUC n.46 (São Paulo, 2021i), apresentando algumas peculiaridades entre as quais destacam-se:

- i. passou a ser implementado a partir do segundo semestre de 2021, mediante a concordância expressa da Comunidade escolar e o Conselho de Classe;
- ii. manifestação pela opção ou permanência na nova organização curricular precedente no ato da matrícula pelo aluno.

A Matriz Curricular da EJA (ensino médio) Formação Geral Básica e Itinerário Formativo com aprofundamento nas áreas de conhecimento ou formação profissional é disciplinada também pela Resolução SEDUC n. 61. A Resolução SEDUC n. 56 disciplinou a adesão de Turmas em Continuidade para ingresso nas escolas públicas da rede estadual paulista no 2º semestre letivo de 2021 e 1º de 2022 (São Paulo, 2021j, 2022i).

No dispositivo legal constava os Itinerários Formativos de Aprofundamento Curricular com 800 aulas anuais e 600 horas, compostos por 10 aulas semanais de forma presencial conforme a organização da unidade escolar. O mesmo número de aulas semanais presenciais para itinerários de qualificação profissional “[...] mediados pelo uso da tecnologia e devem ocorrer preferencialmente em 2 dias da semana, preferencialmente”, art. 5º, Inciso II (São Paulo, 2022i).

As Classes Multisseriadas, modalidade EJA, vêm suprir uma lacuna, gerada pela evasão de estudantes fora da idade própria, levando ao fechamento de salas de aulas, o que prejudica aqueles que têm interesse em dar sequência aos seus estudos.

4.4 ENSINO MÉDIO PAULISTA: PERCURSOS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Após a Lei da Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo estabeleceu Diretrizes para a organização curricular do ensino médio na rede estadual de ensino de São Paulo, de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação – Deliberação CEE n. 186, relacionadas à Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada (São Paulo, 2020a).

Gradativamente, as matrizes curriculares do ensino médio foram distribuídas, por meio de legislação própria da Secretaria da Educação, destacando-se a Resolução SEDUC n. 52 (São Paulo, 2023c).

Tanto a jornada de tempo parcial diurno e noturno quanto as de tempo integral (PEI), 7h e 9h, proporcionam a oportunidade de escolha do Itinerário Formativo de Aprofundamento na Área de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT) ou Itinerário Formativo de Aprofundamento – Área de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHS).

Os discentes podem optar por um deles no ato da matrícula. O ensino médio - no tempo parcial com dois turnos são ofertadas 35 aulas semanais com 7 aulas diárias, totalizando 1.400 aulas anuais, o que corresponde a 1.050 horas anuais.

De acordo com a Deliberação CEE n. 186 “A matriz curricular da etapa do ensino médio para o período noturno possui aulas no contraturno como expansão da carga horária para 3.000 (três mil) horas [...]” com 25 aulas presenciais no turno e 8 aulas semanais em expansão em conformidade com a Resolução SEDUC n. 52 (São Paulo, 2020a; 2023c, art. 10; art. 11). A distribuição de horas consta no quadro 5.

Quadro 5 - Horas anuais no ensino médio tempo parcial na rede estadual São Paulo

Séries	Tempo Parcial Diurno	Tempo Parcial Noturno
1ª série	Formação Geral Básica - 810 Itinerários Formativos - 240	Formação Geral Básica - 810 Itinerários Formativos - 180
2ª série	Formação Geral Básica - 570 Itinerários Formativos - 480	Formação Geral Básica - 570 Itinerários Formativos - 450
3ª série	Formação Geral Básica - 420 Itinerários Formativos - 630	Formação Geral Básica - 420 Itinerários Formativos - 570

Fonte: São Paulo, 2023c. Elaboração própria.

No quadro 5 constata-se o mesmo total de número de horas anuais nas três séries do ensino médio parcial diurno, diferente do noturno que apresenta 30 horas a menos na 2ª série. Além disso, a oferta de tempo parcial diurno é de 3.150 e o noturno 3.000. A matriz curricular tempo parcial diurno faz parte do quadro 6.

Quadro 6 – Matriz curricular ensino médio tempo parcial – diurno

Anexo I Ensino Médio - Tempo Parcial – Diurno – Anexo I	
Itinerário Formativo de Aprofundamento – Áreas de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT)	
Área de conhecimento - Componentes Curriculares	1ª série - 2ª série - 3ª série
Formação Geral Básica Linguagens Matemática Ciências da Natureza Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Língua Inglesa/Arte/Educação Física Matemática Biologia/Física/Química Filosofia/Geografia/História/Sociologia
Itinerário Formativo Geral	Educação Financeira/Inglês/Tecnologia e Robótica/Projetos de Vida/Aceleração para Vestibular/Redação e Leitura
Itinerário Formativo de Aprofundamento	Tecnologia e Robótica/Empreendedorismo/Biotecnologia/ Química Aplicada

Fonte: São Paulo, 2023c. Elaboração própria.

Por oportuno, informa-se tornar desnecessário apresentar os quadros dos anexos II, III e IV, haja vista considerações sobre os mesmos no texto a seguir.

No ensino médio tempo parcial – diurno (anexo II) Áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHS) mantém o mesmo formato do anexo I nos componentes curriculares da Formação Geral Básica e Itinerário Formativo Geral, o que os difere é a oferta dos componentes do Itinerário Formativo de Aprofundamento, fazendo parte do anexo II: arte e mídias digitais, liderança, oratória, geopolítica, filosofia e sociedade moderna. No ensino médio - tempo parcial – noturno (anexo III e IV) a composição curricular é idêntica ao turno diurno (anexo I e II) quanto à Formação Geral Básica, Itinerário Formativo Geral e Itinerário Formativo de Aprofundamento.

A diferença entre uma matriz e outra é a oferta de menor quantidade de aulas (200) e horas (150). A referida matriz curricular possui aulas no contraturno com expansão da carga horária para 3.000 horas.

4.5 PEI NO ENSINO MÉDIO

De acordo com o Censo Escolar, em 2023, as matrículas no ensino médio em tempo integral alcançaram a décima colocação entre os estados brasileiros, com um percentual de 26,9%. Em 2024, esse índice foi de 26,4%, o que representa uma queda de 0,5 ponto percentual (Brasil, 2023b; 2025h, p. 29).

4.5.1 Matrículas no PEI

O Tribunal de Contas do Estado de São Paulo – TCESP no Relatório de Fiscalização Operacional sobre a expansão do Programa Ensino Integral apresenta dados apurados sobre a proporção de alunos de ensino médio, no período de 2018-2022 segundo a tabela 19.

Tabela 19 – Alunos de ensino médio no PEI 2018-2022

Ano	Proporção (%)
2018	4
2019	5
2020	8
2021	14
2022	25

Fonte: São Paulo, 2023f. Elaboração própria.

Em 2018 a proporção não foi representativa, assim como nos dois anos subsequentes. Depois, mudou de cenário, inclusive com o índice mais alto (25%) em 2022.

O aumento do índice percentual consoante o Relatório do TCU foi em decorrência de medidas tomadas pela Secretaria da Educação com base na Resolução SE n. 68 e SEDUC n. 37 (São Paulo, 2019c, 2022f, 2023f).

No Relatório do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, consta o seguinte:

[...] criação de novas possibilidades de jornada escolar do Programa em 2019, que antes previam apenas jornadas de 9h30 diárias para o ensino médio. A matéria hoje é regada pela resolução SEDUC n. 37, de 2022, e permite um turno único de 9 horas ou dois turnos sequenciais de 7 horas cada (São Paulo, 2023f, p. 840).

4.5.2 Escolas com turmas de ensino médio no PEI

Com o propósito de reproduzir os dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sobre a posição do número de escolas de ensino médio, período 2012-2022 por região, quadro 7.

Quadro 7 – Distribuição de escolas PEI no ensino médio por região 2012-2022

Diretorias de Ensino	Quantificação de Escolas
Capital	167
Grande São Paulo	304
Interior de São Paulo	1.128
Total	1.599

Fonte: Elaboração própria.

O maior número de adesões na modalidade ensino médio foi visualizado na Capital, DRE Leste 2 e Leste 4 com 19 escolas em cada uma delas; Grande São Paulo, DRE Itapeverica da Serra com 32 escolas; Interior de São Paulo na DRE de Piracicaba com 47 escolas.

4.5.3 Quantificação da jornada escolar nas escolas de ensino médio no PEI

As escolas PEI têm jornada escolar de dois turnos de 7 horas e turno único de 9 horas, conforme quadro 8.

Quadro 8 – Distribuição de turnos de jornada escolar nas escolas PEI no ensino médio

Turnos	Escolas
Dois turnos de 7 horas	859
Turno único de 9 horas	740

Elaboração própria.

O turno de 9 horas: aulas com duração de 45 minutos com dois tempos de intervalo, um no período da manhã e outro no período da tarde, duração mínima de 30 minutos (15 minutos em cada um dos períodos), máximo 45 minutos (um intervalo de 20 minutos e outro de 25 minutos). Almoço, duração mínima de 1h e máxima de 1h30.

A organização das refeições fica a critério da escola. Turno de 7 horas: aulas com duração de 45 minutos e intervalos no mínimo de 15 minutos no período da manhã, duração do almoço/jantar 45 minutos.

4.5.4 Matrizes curriculares na jornada escolar do PEI

Resolução SEDUC n. 52 normatiza as matrizes curriculares do ensino em tempo integral, organizadas em dois turnos de 7 horas ou em turno único de 9 horas (São Paulo, 2023c). Esses turnos proporcionam aos discentes a oportunidade de escolha do Itinerário Formativo de Aprofundamento na Área de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT) ou na de Itinerário Formativo de Aprofundamento – Área de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHS).

A composição do ensino médio tempo integral – PEI 7 horas Diurno, Itinerário Formativo de Aprofundamento – Área de Matemática e Ciências da Natureza (anexo V) e Itinerário Formativo de Aprofundamento – Área de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (anexo VI) tem o mesmo formato na Formação Geral Básica e Itinerário Formativo Geral, exceto o Itinerário Formativo de Aprofundamento composto por: arte e mídias digitais, liderança, oratória, geopolítica, filosofia e sociedade moderna (São Paulo, 2023c).

A seguir, quadro 9 com a matriz curricular ensino médio tempo integral – PEI 7h.

Quadro 9 - Matriz Curricular ensino médio tempo integral – PEI 7h

Anexo V Ensino Médio - PEI 7h				
Itinerário Formativo de Aprofundamento – Área de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT)				
Área de conhecimento Componentes Curriculares	1ª série, 2ª série, 3ª série			
Formação Geral Básica Linguagens Matemática Ciências da Natureza Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Língua Inglesa/Arte/Educação Física Matemática Biologia/Física/Química Filosofia/Geografia/História/Sociologia			
Aulas Semanais Horas Anuais	27 810	19 570	14 420	2400 1800
Itinerário Formativo Global	Educação Financeira/Inglês/Tecnologia e Robótica/Projetos de Vida/Aceleração para Vestibular/Redação e Leitura/ Eletiva/ Orientação de Estudos			
Aulas Semanais Horas Anuais	11 330	19 570	24 720	2160 1620
Itinerário Formativo de Aprofundamento	Tecnologia e Robótica/Empreendedorismo/Biotecnologia/ Química Aplicada			
Total Aulas Semanais	38	38	38	
Total Aulas Anuais	1520	1520	1520	4560
Total Horas Anuais	1140	1140	1140	3420

Fonte: São Paulo, 2023c.

Na sequência quadro 10 com matriz curricular ensino médio tempo integral – PEI de 9h.

Quadro 10 - Matriz Curricular ensino médio tempo integral – PEI 9h

Anexo V Ensino Médio - PEI 7h				
Itinerário Formativo de Aprofundamento – Área de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT)				
Área de conhecimento Componentes Curriculares	1ª série, 2ª série, 3ª série			
Formação Geral Básica Linguagens Matemática Ciências da Natureza Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Língua Inglesa/Arte/Educação Física Matemática Biologia/Física/Química Filosofia/Geografia/História/Sociologia			
Aulas Semanais Horas Anuais	27 810	19 570	14 420	2400 1800
Itinerário Formativo Global	Educação Financeira/Inglês/Tecnologia e Robótica/Projetos de Vida/ Aceleração para Vestibular/Redação e Leitura/ Esporte-música - arte/Eletiva/ Orientação de Estudos/Práticas Experimentais			
Aulas Semanais Horas Anuais	16 480	24 720	29 870	2760 2070
Itinerário Formativo de Aprofundamento	Tecnologia e Robótica/Empreendedorismo/Biotecnologia/ Química Aplicada			
Total Aulas Semanais	43	43	43	
Total Aulas Anuais	1720	1720	1720	5160
Total Horas Anuais	1290	1290	1290	3870

Fonte: São Paulo, 2023c.

No quadro 10 constatou-se que o ensino médio tempo integral – PEI 9h o Itinerário Formativo de Aprofundamento – Área de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT) difere do turno de 7 horas em relação a: maior número de componentes do Itinerário Formativo Global com a inclusão de: esporte – música – arte e práticas experimentais. Além disso, as turmas de 9h têm 450 horas anuais a mais do que as de 7h.

Os dados apurados, pertinentes às matrizes curriculares dos Itinerários Formativos do ensino médio integrado com formação técnica profissional - NOVOTEC nas escolas PEI fazem parte do quadro 11.

Quadro 11 - Itinerários formativos das matrizes curriculares do ensino médio integrado com formação técnica profissional – NOVOTEC

Projeto de Vida	Eletivas	Orientação de Estudos	Formação Técnica Profissional	Educação Física	Língua Inglesa
14 matrizes	13 matrizes	14 matrizes	14 matrizes	8 matrizes	4 matrizes

Fonte: São Paulo, 2022k. Elaboração própria.

Os Itinerários Formativos em Educação Física e Língua Inglesa passaram a fazer parte das matrizes curriculares a partir de 2023. Na Resolução SEDUC n. 74 observa-se que a Formação Geral Básica é composta por 1.800 horas anuais em todas as matrizes. A quantidade de horas anuais nos Itinerários Formativos tanto no turno único de 9h quanto nos dois turnos de 7h variam de uma matriz para outra (São Paulo, 2022k).

Na sequência, apresenta-se a normatização referente ao exercício da função de diretor do ensino médio em escolas regulares e em escolas integrantes do Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo, em consonância com a exposição do próximo percurso investigativo.

5 DIRETOR DE ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PEI

O presente percurso investigativo tem por objetivo sistematizar o cargo/função do diretor de escola na rede estadual de ensino de forma geral e, especificamente, do diretor escolar de ensino médio das escolas PEI, a partir da legislação vigente. A metodologia utilizada na investigação é pesquisa bibliográfica, pesquisa e análise documental.

5.1 DIRETOR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA

O diretor faz parte do quadro do magistério da rede estadual de ensino paulista.

5.1.1 Provimento ao cargo

Segundo pesquisas sobre o provimento do cargo de diretor nas escolas públicas do Brasil, o Estado de São Paulo insere-se na modalidade concurso. O primeiro concurso de títulos e provas para diretor da rede de ensino público estadual, ocorreu em 1979, tendo como pré-requisito formação no curso de Pedagogia, seguida da habilitação em Administração Escolar. Posteriormente, dois concursos ocorreram em um curto prazo (1980 e 1982), seguidos de 1988, 1998, 2001, 2007 (Hojas, 2015, p. 2-6). No concurso de 1998 inscreveram-se 35.048 candidatos, sendo aprovados apenas 1.237, representando “[...] índice de aprovação baixíssimo: 3,52%” (Santos, 2002, p. 76).

Em 2017 ocorreu outro concurso público para diretor. No edital constava o seguinte: modalidade do concurso; condições para o provimento do cargo; o tipo e conteúdo das provas e a natureza dos títulos; os critérios de aprovação; classificação; a porcentagem de cargos para provimento mediante acesso. Com base na abertura das inscrições do Edital SE n. 01/2017 – Abertura de inscrições - seguem os pré-requisitos para concorrer ao cargo de Diretor e Diretora nas escolas estaduais.

1 - O candidato, sob as penas da lei, assume cumprir as exigências abaixo discriminadas, na data da posse, em atendimento à Lei nº 10.261, de 28/10/1968, e suas alterações:

a) ser brasileiro nato, naturalizado ou, em caso de nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento de gozo de direitos políticos, nos termos do artigo 12, § 1º, da Constituição Federal/88;

- b) possuir os pré-requisitos e a formação necessários para exercer o cargo [...];
 - c) estar quite com a Justiça Eleitoral;
 - d) não registrar antecedentes criminais, encontrando-se no pleno exercício de seus direitos civis e políticos;
 - e) possuir cópia da última declaração de Imposto de Renda entregue à Secretaria da Receita Federal, ou declaração pública de bens;
 - f) se do sexo masculino, estar em dia com as obrigações do serviço militar, entre 1º de janeiro do ano em que completar 19 (dezenove) e 31 de dezembro do ano em que completar 45 (quarenta e cinco) anos de idade, observado o disposto no artigo 210 do Decreto Federal nº 57.654, de 20/01/1966;
 - g) ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo, comprovada por avaliação médica a ser realizada pelo Departamento Médico do Estado (DPME), [...];
 - h) conhecer as exigências contidas neste edital e estar de acordo com elas.
- 2 – A apresentação de todos os documentos comprobatórios das condições exigidas no item anterior será feita por ocasião da posse (São Paulo, 2017b).

Com base na pesquisa documental, a Lei n. 10.261 instituiu o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado por meio de regime jurídico (São Paulo, 1968). A nomeação para o cargo público de provimento efetivo ocorre por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos. As nomeações estão previstas em 3 situações: 1ª. em caráter vitalício, nos casos expressamente assegurados na Constituição Federal; 2ª. em comissão, quando se tratar de cargo que em virtude de lei assim deva ser provido; 3ª. em caráter efetivo, quando se tratar de cargo de provimento dessa natureza. Parte da referida disposição legal foi alterada pela Lei Complementar n 1.374 que instituiu o Plano de Carreira (São Paulo, 2022c).

5.1.2 Perfil e atribuições

Entre os pré-requisitos para a gestão do diretor das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo destaca-se o perfil, seguido de princípios, compromissos, competências, conhecimentos para o exercício da função/cargo, Resolução SE 56 (Anexo B) elencados no quadro 12.

Quadro 12 – Perfil e princípios norteadores para o exercício do cargo/função de diretor em escolas que não aderiram ao PEI

Resolução SE n. 56 (Anexo B) Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino
1 Perfil do Diretor
Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Fonte: São Paulo, 2016b. Elaboração própria.

Os princípios que orientam a ação do diretor na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estão elencados na Resolução SE n. 56, de acordo com o que segue.

1. Compromisso com uma educação de qualidade e aprendizagem com igualdade e equidade para todos.
2. Gestão democrática e participativa.
3. Planejamento estratégico.
4. Foco em qualidade e em resultados.

As dimensões de atuação do diretor de escola estão inseridas na gestão pedagógica, gestão de processos administrativos, gestão de pessoas e equipes. No modelo de gestão o diretor exerce a função no gerenciamento das múltiplas funções, conforme visualiza-se na Resolução SE n. 56 (São Paulo, 2016b).

Assim, recai sobre ele, além da gestão pedagógica, a responsabilidade pelo planejamento estratégico, o qual exige conhecimento das normas legais, orientadas por políticas públicas educacionais; a elaboração do Projeto Político Pedagógico em conjunto com a comunidade escolar, que define as intenções da escola, centrado na educação de qualidade; o Plano de Escola voltado para as ações na escola, bem

como um Plano de Ensino proposto pela equipe escolar nas respectivas áreas de conhecimento.

Autores têm destacado a responsabilidade do gestor no que se refere ao controle do patrimônio da escola, ao transporte e à merenda escolar, bem como à gestão financeira, que exige planejamento, execução e prestação de contas. Soma-se a isso o acompanhamento e a avaliação da equipe escolar, a responsabilização pelos resultados relacionados às metas estabelecidas para o ano letivo e por todos os demais aspectos que envolvem o espaço escolar. O diretor encontra-se no centro da organização escolar, assumindo um papel fundamental no processo educacional, sendo objeto de estudos há longa data. Na visão de estudiosos “[...] o papel que dele se requisita é o de articulador, coordenador das propostas surgidas entre os integrantes da comunidade escolar [...]” (Cortina, 1999, p. 139).

A Resolução SE nº 56/2016 (Anexo B) emitida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo constitui um marco regulatório para o exercício da direção nas escolas estaduais que não fazem adesão ao Programa Ensino Integral, estabelecendo parâmetros institucionais para a gestão da escola e o desenvolvimento das atividades educacionais no âmbito da rede pública paulista. A normativa define perfil, competências gerais, atribuições, responsabilidades e procedimentos administrativos relacionados à gestão escolar, orientando a atuação do diretor no desenvolvimento das atividades pedagógicas, administrativas e de articulação com a comunidade escolar.

Nesse contexto, o dispositivo legal delimita as funções do diretor com base na estrutura tradicional de gestão da rede estadual. Entre suas atribuições estão a coordenação do funcionamento da escola, o acompanhamento do processo pedagógico, a gestão dos recursos humanos e materiais, bem como a implementação das diretrizes educacionais estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Ademais, cabe ao diretor a organização do trabalho pedagógico e administrativo da unidade escolar, bem como a garantia das condições necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Tais atribuições articulam-se ao exercício das funções desempenhadas pela equipe gestora, pela equipe docente, pelos funcionários e pela comunidade externa próxima à escola, de modo a assegurar o funcionamento da instituição escolar em consonância com as diretrizes e políticas educacionais da rede estadual. Nesse sentido, a atuação

do diretor envolve a melhoria da aprendizagem dos estudantes para a promoção de maior equidade no ambiente escolar.

As suas atribuições encontram respaldo na Lei Complementar nº 444, que institui o Estatuto do Magistério Paulista e define as bases para o exercício das funções do magistério na rede estadual, sendo posteriormente complementado pela Lei Complementar nº 836, que estabelece o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários dos profissionais da educação. Mais recentemente, dispositivos desses normativos foram parcialmente alterados pela Lei Complementar nº 1.396, que introduz modificações na organização da carreira e nas atribuições relacionadas à gestão escolar. Os requisitos para o referido cargo fazem menção a “Possuir Licenciatura Plena; ter no mínimo 3 (três) anos de experiência em docência e conhecimentos de gestão escolar” (São Paulo, 1985, 1997, 2023b).

A formação continuada dos diretores está distribuída em conformidade com o quadro 13

Quadro 13 – Formação Continuada de Diretores(as) no Estado de São Paulo 2000

2000
Módulo I – Gestão de Pessoas – Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes (textos sobre líder, liderança, equipe, práticas, comportamento, personalidade, eficácia interpessoal, assertividade, conflitos). Módulo II – Gestão Pedagógica: Caderno de Transparências (Circuito Gestão: formação continuada, meta do circuito gestão, obtenção de resultados; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Reorganização da Educação Brasileira; Gestão Educacional: novos desafios na Administração da Escola Pública; Revendo o Planejamento e a Avaliação Educacional: a Progressão Continuada em Ciclos; O Novo Ensino Médio: o que muda? O que já avançamos? O que vamos fazer? Gestão Pedagógica: Caderno de Oficinas Oficina 1 – LDBEN – Como nós, gestores da escola pública, nos posicionamos ante a nova LDBEN? Oficina 2 – Gestão Educacional/gestão de Ensino: “Novos desafios na Administração da escola Pública” Oficina 3 – Projeto Pedagógico/Progressão Continuada. “Da Exclusão Social à Escola de Sucesso” Gestão Pedagógica. Textos de Apoio – Texto II 1. Avaliação da Aprendizagem e Progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. Autora, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. 2. Razões e Elementos para uma revisão do Projeto Pedagógico de escola. Autor, Luiz Carlos Menezes. 3. O sucesso do aluno é o sucesso da escola: busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar do aluno, CENP. Módulo III – Liderança Tomada de Decisão Comunicação, Conflitos, Negociação, Análise e tomada de decisão, Reuniões, Motivação, Transparências.

Quadro 13 – Formação Continuada de Diretores(as) no Estado de São Paulo 2000
(continua)

2001
Módulo II: Gestão Pedagógica. Textos de Apoio – Texto I 1. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? 2. Os desafios do Século XXI Gestão Pedagógica Textos de Apoio – Texto II 1. Avaliação da Aprendizagem e Progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. Autora, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. 2. Razões e Elementos para uma revisão do Projeto Pedagógico de escola. Autor, Luiz Carlos Menezes. 3. O sucesso do aluno é o sucesso da escola: busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar do aluno. CENP. Textos de Apoio – Texto III Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. Autor, Luiz Carlos Bresser Pereira. Textos de Apoio Texto IV Autonomia da escola, um reexame. Autor, José Mário Pires. In: Educação: temas polêmicos. Melhoria do ensino e autonomia da escola. Ibidem. Textos de Apoio – Texto V 1. Interioridade, Gestão e Organização da realidade psíquica como fundamento da gestão. Autor, Laurent Lapierre, tradução: José Roberto Heloani. 2. Estado e direito na perspectiva da modernização das relações de trabalho. Autores, J. Roberto Heloani; Walkurem Lopes Ribeiro da Silva.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Elaboração própria.

Desde os primeiros cursos de Formação Continuada, propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, aos gestores o objetivo era prepará-los como administradores, movidos pelo espírito de liderança em decisões tomadas em face da realidade da comunidade escolar, sem deixar de lado as políticas educacionais propostas pelo Governo do Estado.

Outro ponto a considerar é a parte teórica, levando em consideração textos de autores, orientações do Conselho Executivo das Normas Padrão (CENP), ligados à parte prática com a aplicabilidade de oficinas apoiadas na legislação que norteia os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. Segundo Gadotti, 2000, p. 9, os quatro pilares devem ser como “[...] bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação para pensar na educação do futuro [...]”. Neste sentido, nos quatro pilares deve-se considerar o que segue.

Aprender a conhecer – Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas “pensar pensamentos”, pensar

o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

Aprender a fazer – É indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a competência pessoal que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura qualificação profissional. Hoje, o importante na formação do trabalhador, também do trabalhador em educação, é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho.

Aprender a viver juntos – a viver com os outros. Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos. Descobrir o outro, participar em projetos comuns.

Aprender a ser – Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e linguística. Precisa ser integral (Gadotti, 2000, p. 9-10).

Posteriormente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, estabeleceu as Diretrizes de Formação Continuada para Gestores, norteando a formação continuada específica na área de gestão de modo a que os diretores e diretoras das escolas públicas desempenhem “[...] suas atribuições de maneira eficiente e eficaz” (São Paulo, 2017a, p. 7).

A eficiência diz respeito ao processo executado. Sendo assim, um(a) gestor(a) eficiente é aquele que considera os fatores que poderão influenciar na qualidade do processo para se atingir o resultado almejado. Ele planeja, coordena e organiza o trabalho de sua equipe, levando em consideração diversos fatores, como tempo (prazos), custo (otimização de recursos), dentre outros.

Já a eficácia está relacionada à entrega de um determinado serviço, dentro do prazo estipulado e em conformidade aos objetivos propostos. Sendo assim, o(a) gestor(a) é considerado(a) eficaz na medida em que possibilita sua equipe a alcançar os resultados esperados, no tempo determinado para o cumprimento da demanda. A efetividade refere-se ao grau de satisfação em relação aos serviços oferecidos [...].

Para tanto, propôs uma política de formação para gestores centrada em diretrizes na seguinte ordem.

A. Eixos da Formação: distribuídos em 3 eixos centrais, distribuídos em:
 Eixo I – Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica, suas Modalidades e Atendimento Específicos;
 Eixo II – Gestão Educacional;
 Eixo III – Grandes Temas da Atualidade, os quais reúnem temas com o propósito de nortear as propostas de ações formativas ofertadas, relacionadas às atividades profissionais do público-alvo (gestor).
 Legislações vigentes.

- B. Matrizes de Conhecimento e Capacidades Técnicas para os cargos de gestão.
- C. Dimensões da Gestão Pedagógica; dos Processos; de Pessoas e Equipes; de Mudanças e Inovações e de Engajamento e Comunidade.
- D. Princípios para a Formação dos Gestores: Gestão Democrática; Qualificação; Compromisso com a SEE-SP; Equidade; Colaboração; Inovação; Proatividade; Ética; Corresponsabilidade e Confiança.
- E. Matriz de Competência de Liderança: engajar, motivar, inspirar e mobilizar o indivíduo e a equipe; reconhecer, valorizar e desenvolver o indivíduo e a equipe; reconhecer, valorizar e engajar a comunidade escolar; identificar e buscar soluções para situações problema; focar no ensino e aprendizagem e resultado dos alunos; promover uma comunicação eficiente e eficaz.

As Diretrizes de Formação Continuada para Gestores visam “[...] desenvolver e fortalecer competências e habilidades de liderança, em consonância com as políticas públicas da SEE-SP [...]”. Neste sentido apresenta dimensões de gestão “[...] com vistas ao alcance das metas e objetivos determinados em seu planejamento estratégico [...]”, em conformidade com o quadro 14 (São Paulo, 2017a, p. 8).

Quadro 14 – Dimensões de Gestão

Gestão Pedagógica	Liderar o trabalho pedagógico nos diversos âmbitos da Secretaria, assegurando a qualidade dos processos de ensino e da aprendizagem a todos os estudantes.
Gestão de pessoas e equipes	Liderar o comprometimento e o desenvolvimento profissional do indivíduo e das equipes.
Gestão dos processos	Colocar a gestão administrativa em função da gestão pedagógica.
Gestão de mudanças e de inovações	Liderar inovação, mudança e transformação
Engajamento e trabalho com a comunidade	Ampliar os espaços e relações de aprendizagem.

Fonte: São Paulo, 2017a, p.8. Elaboração própria.

O manual traz orientações pertinentes a um Bom Líder Educacional, princípios para a formação continuada dos gestores, competências de liderança, premissas distribuídas em: necessidade de saber algo; aplicação do aprendizado; consideração aos saberes já construídos; capacidade de se autodirigir; ambientes institucionais de liberdade estruturada; aprendizagem coletiva. Na formação do gestor é importante destacar a preocupação das instituições formadoras quanto às metodologias e estratégias empregadas, considerando o ambiente, a fim de que sejam atingidas as metas e os resultados satisfatórios.

De acordo com as Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEE-SP “[...] no processo de formação continuada, é essencial a utilização de metodologias

que envolvam informações e seu uso com foco na aplicação do aprendizado, tornando-o significativo e efetivo nos diferentes ambientes e situações”. Em relação aos métodos, eles “[...] auxiliam na tomada de decisão que permitirá o planejamento e desenvolvimento da ação formativa” enquanto as estratégias e técnicas, “[...] versam sobre a escolha de instrumentos e as formas de direcionar o grupo de aprendentes” (São Paulo, 2017a, p. 27).

No relatório há referência a metodologia, ao método e as técnicas, as quais estão:

[...] relacionadas entre si e conduzem o processo formativo, na maioria das vezes, com a aprendizagem colaborativa, em que todos os envolvidos participam com suas experiências e reflatam sobre teorias e práticas no contexto “real”, no qual estão envolvidos (São Paulo, 2017a, p. 28).

A metodologia e estratégias na formação continuada de gestores constam no quadro 15.

Quadro 15 – Metodologia e Estratégias aplicadas na formação continuada de diretores (continua)

Metodologia	Estratégias
Mentoria: formação individual em serviço, considerando o cotidiano de atuação, por um profissional mais experiente e que domine a competência ou o conjunto de competências a serem desenvolvidas, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do aprendente para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos de caráter prático e reflexivo, enriquecidos com suas experiências, aprimorando as práticas do aprendente.	Tutoria: apoio, orientação e articulação dada a um grupo de aprendentes no processo de ensino e aprendizagem em uma determinada proposta de ação de formação, realizando intervenções para promover o compartilhamento dos saberes e reflexões por meio de situações problemas.
Investigação Ação: pressupõe a reflexão como busca de caminhos para gerar confiança e promover por meio do trabalho, o conhecimento que tem solidez teórica, transformando a prática e superando o mero fazer.	Comunidades dos Aprendentes/Virtuais de Aprendizagem: objetivo de potencializar a formação e o aprendizado coletivo, contribuindo para a construção de uma cultura colaborativa, com base em interesses comuns, geridos pelos aprendentes, estimulando as contribuições das pessoas por meio do compartilhamento de saberes e de experiências e promovendo a assunção das responsabilidades para com seus estudos e a capacidade de se autodirigir.
	Autoavaliação: contribui com o próprio processo de aprendizagem, em que o aprendente fará o monitoramento das próprias necessidades do aprendizado, escolhendo recursos adequados, com responsabilidade e adaptabilidade.

Quadro 15 – Metodologia e Estratégias aplicadas na formação continuada de diretores (conclusão)

Metodologia	Estratégias
	Feedback: contribui para o aprendizado por meio de uma informação e/ou orientação dada ao aprendente que descreve e analisa seu próprio desempenho em determinada situação ou atividade. Uma vez que reforça a prática reflexiva, contribui para um processo contínuo de aprendizagem, verificando os pontos que devem ser melhorados.
	Análise e síntese: produção e leitura de textos. A estratégia de leitura e produção de textos são atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, pois todas as estratégias, abordagens e métodos requerem a leitura e a escrita como forma de apropriação e síntese do conteúdo trabalhado, além de se constituírem em habilidades importantes para todo profissional.
	Mapas Mentais: aprendizagem cognitivo-criativa. Eles auxiliam o aprendente no desenvolvimento de aspectos metacognitivos, tendo como princípio a organização de ideias e suas possibilidades, contribuindo para a autorregulação do processo mental realizado pelo aprendente enquanto ser cognitivo, que reflete sobre o próprio pensamento, de modo a organizar as ações mentais (quais são, como se dão, quando usá-las, que fatores interferem).
	Resolução de problemas: utilizada para analisar, compreender e desenvolver métodos que possam solucionar problemas específicos, por meio do pensamento reflexivo, crítico, construtivo sobre a questão apresentada. Ela pode ser utilizada em estudos de casos, simulações e outras práticas.

Fonte: São Paulo, 2017a, p. 28-34. Elaboração própria.

As Diretrizes de Formação Continuada para Gestores trazem a Mentoria não apenas como metodologia, mas como uma estratégia também no sentido de:

[...] formação individual em serviço, realizada por profissionais que dominem a competência ou o conjunto de competências a serem desenvolvidas, que possuem experiências bem-sucedidas e que detêm uma visão mais ampla e criativa dos caminhos a serem percorridos. Essa formação é pautada na relação de acolhimento e aconselhamento que visa o crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal do mentorado, considerando seu cotidiano de atuação (São Paulo, 2017a, p. 30).

Em março de 2021 foi proposto curso específico de formação continuada para os ingressantes aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de Diretor de Escola, realizado em 2017, como parte integrante do estágio probatório, que foram reprovados no Curso Específico 1ª Edição/2018. O curso foi estruturado em 10 módulos, a saber:

1. gestão administrativa;
2. papel social da escola;
3. análise do contexto – conhecer para intervir e transformar;
4. planejamento e organização escolar;
5. gestão de resultados educacionais – Foco na qualidade, equidade e excelência do processo de ensino e de aprendizagem;
6. e monitoramento do ensino e da aprendizagem;
7. exercício da liderança nas práticas de gestão escolar;
8. gestão democrática e participativa: engajamento e responsabilidade dos diversos sujeitos da comunidade escolar;
9. gestão da vida funcional;
10. gestão do espaço físico e do patrimônio.

Mais tarde, foi ofertado o Curso Programa de Desenvolvimento de Liderança – PDL (2ª edição/2021). Em 2022 foi elaborado o manual - Diretrizes de Formação Continuada para Gestores (Líderes Públicos) da SEDUC-SP com a revogação de disposições legais, exclusão de Matrizes de Conhecimento e Capacidade Técnica para os cargos de gestão, os quais estavam incluídos no Manual proposto em 2017.

Ademais, a efetividade insere-se nas diretrizes da formação continuada com o seguinte teor.

Relaciona produtos e seus efeitos positivos sobre a realidade a ser transformada. Exemplo: diminuir em 3% o número de estudantes no nível de proficiência abaixo do básico, aumentando os demais níveis (básico, adequado e avançado) (São Paulo, 2022d, p. 6).

O quadro do público-alvo das Diretrizes de Formação Continuada também foi alterado com a integração dos seguintes servidores: Subsecretários de Acompanhamento da Grande São Paulo e Interior; Coordenadores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Coordenadoria Pedagógica, Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidências e Matrícula, Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares, Coordenadoria de Gestão de

Recursos Humanos, Coordenadoria de Orçamento e Finanças e Dirigente Regional de Ensino; Supervisor de Ensino/Supervisor Educacional; Diretor de Departamento; Diretor de Centro; Diretor de Núcleo; Diretor de Escola/Diretor Escolar; Coordenador de Organização Escolar; Coordenador de Gestão Pedagógica; Coordenador de Gestão Pedagógica Geral; Coordenador de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento (São Paulo, 2022d, p. 7-8).

Os princípios para Formação Continuada dos gestores estão elencados em conformidade com: gestão democrática participativa; desenvolvimento profissional; compromisso com a SEDUC; equidade e respeito à multiplicidade étnica e cultural; colaboração; inovação; proatividade; ética; corresponsabilização; confiança (São Paulo, 2022d, p. 11-13).

As competências de Liderança apresentam uma Matriz e “[...] suas respectivas habilidades definidas de modo a desenvolver e aprimorar a atuação desses(as) gestores(as)” (São Paulo, 2022d, p. 13). Elas estão distribuídas em: engajar, motivar, inspirar e mobilizar o indivíduo e a equipe; liderar o indivíduo e a equipe; tomar decisões baseadas em evidências; promover a inovação nos processos e nas entregas; focar em resultados; comunicar-se de forma eficiente e eficaz (São Paulo, 2022d, p. 14-17).

Neste estudo observa-se a oferta de Curso de Formação Continuada pela Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE, oportunizando a que os profissionais ingressantes nos cargos de gestão possam assumir a sua função na rede estadual de ensino paulista. O termo gestão está relacionado “[...] a todas as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2015, p. 475).

O diretor de escola que não faz a adesão ao Programa Ensino Integral tem direito ao salário compatível desde o nível 1(mínimo) ao 8 (máximo) conforme LC n. 1.388 (São Paulo, 2023a) como consta no quadro 16.

Quadro 16 - Salário de diretor de escolas sem adesão ao PEI do Estado de São

Paulo

Nível 1	Nível 8
4.788,86 a 6.232,96	8.377,21 a 11.282,13

Fonte: São Paulo, 2023a. Elaboração própria.

No quadro 16, consta o salário inicial e o teto máximo, de acordo com o nível (do 1 ao 8) em que o profissional da educação se enquadra no Estado. Não há nenhuma referência ao seu grau de formação.

Para o cargo de diretor das escolas PEI, sob a nomenclatura de diretor escolar, além das atribuições elencadas na Resolução 56 (Anexo B), acrescenta-se atribuições específicas da Resolução SEDUC n. 41 (São Paulo, 2016b, 2022g).

5.2 DIRETOR ESCOLAR NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

A gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI é normatizada pela Resolução SEDUC n. 93 (São Paulo, 2024f). Nela insere-se o diretor escolar, o qual deve corresponder ao perfil estabelecido na Resolução SE n. 56, assim como o trabalho deve estar alinhado aos princípios, competências e habilidades elencadas no referido texto legal (Anexo V).

5.2.1 Atribuições e requisitos para o exercício do cargo do diretor escolar no PEI

As atribuições situam-se na Resolução SEDUC n. 41 editada conforme o Decreto n. 66.799 (São Paulo, 2022b; 2022g), de acordo com o quadro 17.

Quadro 17 – Diretor escolar - Programa Ensino Integral

Resolução SEDUC n. 41	
Art. 2º – São atribuições específicas do Diretor de Escola ou Diretor Escolar do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo.	
I - Planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar.	
II - Coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos Docentes e os projetos de vida dos estudantes.	
III – Atuar em atividades de mentoria junto aos integrantes do Quadro de Magistério do PEI;	
IV – Atuar em atividades de tutoria aos estudantes.	
V – Gerir os recursos humanos e materiais para a realização da Parte Diversificada/Itinerários Formativos e das atividades de tutoria aos estudantes, considerando o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos estudantes.	
VI – Estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes.	
VII – Acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola.	
VIII – orientar e acompanhar todas as atividades dos Clubes Juvenis da respectiva Escola.	
IX – Zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata este decreto.	
X – Organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários.	
XI – Planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida.	
XII – Acompanhar e avaliar a produção didático pedagógica dos professores da respectiva Escola.	
XIII – Sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola.	
XIV – Atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação.	
XV– Decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.	
Parágrafo único — O Diretor poderá delegar atribuições ao Coordenador de Organização Escolar (Vice-Diretor Escolar).	

Fonte: São Paulo, 2022g. Elaboração própria.

No âmbito da administração escolar o diretor escolar tem um papel representativo na implementação de uma política educacional, baseada nas normas legais emanadas de um núcleo central, no caso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Aliado a isso, a função está sujeita a outras incumbências que emergem no cotidiano do espaço escolar.

Pela Lei Complementar n. 1.374 foi instituído o Plano de Carreira e Remuneração dos professores do ensino fundamental e médio, diretores escolares e supervisores. Nela são reiteradas as orientações previstas nos dispositivos legais anteriores, quanto ao ingresso ao cargo de diretor escolar por meio de aprovação em concurso público de provas e títulos, estágio probatório, acompanhado de Curso de Formação e Avaliação de Desempenho, pré-requisitos para a devida estabilidade.

As atribuições e requisitos mínimos para o desempenho da função estão elencadas a seguir (São Paulo, 2022c).

1. Atribuições: fazer a gestão da escola, das pessoas, das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, com foco na aprendizagem dos alunos e na equidade.
2. Requisitos:
 - a. ser professor de Ensino Fundamental e Médio;
 - b. professor de educação Básica I;
 - c. professor de Educação Básica II
 - d. possuir Licenciatura Plena, ter no mínimo 3 anos de experiência em docência e conhecimentos de gestão escolar.

A Resolução SEDUC n. 41 apresenta atribuições específicas determinadas para o diretor escolar credenciado na escola do Programa Ensino Integral, diferentes da Resolução SE n. 56 destinada ao diretor de escola sem adesão ao PEI. No caso do diretor escolar, este tem que executar as atribuições elencadas nos dois textos legais (São Paulo, 2016b, 2022g).

O quadro 18 enumera as condições necessárias para o exercício da função de diretor escolar PEI.

Quadro 18 – Diretor de ensino médio nas escolas PEI

Perfil profissional	1. compromisso com uma educação com qualidade e a aprendizagem com igualdade e equidade para todos; 2. gestão democrática e participativa; 3. planejamento estratégico; 4. foco em qualidade e em resultados; 5. dimensões de atuação do diretor de escola; 6. gestão pedagógica; 7. gestão de processos administrativos; 8. gestão de pessoas e equipes.
Modalidade de provimento	1. Concurso; 2. Designação.
Formação continuada	Escola de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” EFAPE. Propor o desenvolvimento de competências e habilidades para o suporte pedagógico e o desempenho do cargo.
Forma de seleção	Processo seletivo de credenciamento anual ou emergencial (edital)
Etapas	1. inscrição e credenciamento; 2. análise de perfil profissional; 3. avaliação de resultados educacionais; 4. Entrevista.
Requisitos	1. licenciatura plena em pedagogia ou pós-graduação em educação; 2. experiência mínima 8 anos. regime de trabalho: RDE.

Fonte: Elaboração própria.

Nas escolas do PEI, a remuneração do diretor escolar é estruturada em regime de subsídio, sendo influenciada pelo grau de formação do profissional e pelas especificidades do modelo de gestão do Programa. A Lei Complementar n. 1.388, Artigo 1º XXXVII, com base no Artigo 34 da Lei 1.374, determina a remuneração “[...] exclusivamente por subsídio [...]”. O valor é baseado na licenciatura plena, mestrado e doutorado, que varia da L1 a L15 como consta no quadro 19 (São Paulo, 2022c, 2023a).

Quadro 19 - Referência (R\$) - Subanexos de subsídio ao diretor escolar

Licenciatura plena (subanexo 1)	6.360 (L1) a 15.370 (L15)
Mestrado (subanexo 2)	7.343,80 (M1) a 16.138,50 (M15)
Doutorado (subanexo 3)	7.695,60 (D1) a 16.97,00 (D15)

Fonte: São Paulo, 2023a. Elaboração própria.

A distinção salarial pode ser compreendida como um mecanismo adotado pela política educacional paulista para incentivar a adesão e a permanência de profissionais nas escolas de tempo integral, que demandam dedicação ampliada e maior envolvimento com as atividades pedagógicas e administrativas. Dessa forma,

observa-se que a composição salarial do diretor escolar no âmbito do PEI apresenta características distintas em relação ao modelo tradicional da rede estadual.

Os dois profissionais da educação cumprem 40 horas semanais e recebem o adicional por tempo de serviço concedido no mínimo por quinquênio, pois é um direito do servidor público, conforme estabelece a Constituição do Estado de São Paulo.

Art. 129 - Ao servidor público estadual é assegurado o recebimento do adicional por tempo de serviço, concedido no mínimo por quinquênio, e vedada a sua limitação, bem como a sexta-parte dos vencimentos integrais, concedida aos vinte anos de efetivo exercício, que se incorporarão aos vencimentos para todos os efeitos, observado o disposto no artigo 115, XVI, desta Constituição (São Paulo, 1989).

A diferença entre a remuneração do diretor das escolas que não aderiram ao Programa Ensino Integral (PEI) e a do diretor das escolas vinculadas a esse Programa está relacionada à forma de organização da carreira e à estrutura de pagamento estabelecida pela rede estadual.

Nas escolas não integrantes do Programa Ensino Integral, o diretor permanece vinculado ao regime remuneratório previsto na Lei Complementar nº 836 (São Paulo, 1997), cuja progressão salarial considera critérios como tempo de serviço e evolução funcional.

No tocante a evolução do cargo de diretor escolar o Artigo 36 estabelece que essa está submetida exclusivamente ao desenvolvimento e desempenho “[...] de modo a refletir o aprimoramento profissional e o efetivo emprego das competências e habilidades adquiridas no exercício das atribuições inerentes ao cargo efetivo que ocupa”. Para a sua efetividade o Artigo 37, incisos I e II determina.

I - Evolução baseada no exercício de competências e habilidades técnico-profissionais necessárias ao exercício do cargo, bem como o engajamento e dedicação profissional com foco na melhoria do serviço educacional, evidenciados pela proficiência no manejo de ferramentas gerenciais, gestão de processos, gestão de pessoas e liderança, monitoramento de indicadores e resultados organizacionais, formulação e implementação de políticas educacionais, resolução de problemas e desafios de gestão educacional.

II – Reconhecimento de competências relativas às atividades de suporte pedagógico, por meio de formações e cursos voltados à atualização, ao aperfeiçoamento profissional e à pós-graduação, mediante a produção científica ou do desenvolvimento de habilidades relacionadas à prática profissional, competindo à Secretaria da Educação expedir normas para disciplinar o reconhecimento das respectivas pontuações, levando em consideração a relevância das atividades desenvolvidas.

Ainda com referência à evolução na carreira de diretor escolar, essa pode concretizar-se com apresentação de titulação de mestre ou doutor, cujas pesquisas

tenham sido aplicadas em educação básica ou gestão educacional em redes públicas de ensino.

Art. 42 - A evolução na carreira dependerá do cumprimento de interstício mínimo, computado sempre o tempo de efetivo exercício do Diretor Escolar [...] na referência em que estiver enquadrado, [...].

II – Entre as demais referências: 2 (dois) anos para cada etapa.

§ 1º - Os interstícios previstos no inciso II se aplicam para as referências de mestrado e doutorado.

§ 2º - O interstício mínimo para cada referência subsequente poderá ser reduzido em 1 (um) ano, mediante cumprimento, sem prejuízo de outros que venham a ser definidos em decreto, dos seguintes requisitos, cumulativamente.

1 - Desempenho excepcional com aproveitamento igual ou superior a 95% (noventa e cinco por cento) na evolução por desempenho e na evolução por desenvolvimento imediatamente anteriores ao processo de evolução a que se refere o pleito.

2 - Frequência positiva de 100% (cem por cento), sem incidência de qualquer atraso e ausência, com exceção daquelas que se verificarem em virtude de férias, licença à gestante, licença-paternidade, licença por adoção e serviços obrigatórios por lei, durante os últimos 2 (dois) anos;

§ 3º - A redução de interstício prevista no § 2º deste artigo está restrita a, no máximo, 10% (dez por cento) dos cargos providos de Diretor Escolar [...].

A Resolução SEDUC n. 37 traz disposições sobre as diretrizes gerais para o Programa Ensino Integral para o ano de 2022, a qual enumera normativos legais sobre a atuação dos profissionais da educação nas escolas que aderiram ao Programa na rede estadual paulista. Na resolução há uma ordem de prioridade de permanência nas escolas PEI relacionada ao cargo de diretor escolar, conforme art. 2º, §§ 1º, 2º, art. 3º, incisos I a VI (São Paulo, 2022f):

Art. 2º, §1º - Com relação à prioridade de permanência junto à unidade escolar aderente ao Programa Ensino Integral, deve-se observar a seguinte ordem de prioridade:

a) titular de cargo de Diretor de Escola ou Diretor Escolar classificado na unidade escolar, mesmo que não se encontre em exercício na referida unidade e sem a necessidade de credenciamento prévio;

b) titular de cargo de Diretor de Escola ou Diretor Escolar classificado na própria Diretoria de Ensino, de acordo com a classificação do credenciamento;

c) titular de cargo de Diretor de Escola ou Diretor Escolar classificado em outra Diretoria de Ensino, de acordo com a classificação do credenciamento;

d) o docente que se encontre designado na função de Diretor de Escola ou Diretor Escolar na própria unidade escolar;

e) o docente que se encontre designado na função de Coordenador de Organização Escolar.

§ 2º - Caso a vaga não seja preenchida em conformidade com o disposto no §1º deste artigo, será preenchida através do processo de credenciamento, conforme disposto abaixo:

a) titular de cargo docente classificado na própria Diretoria de Ensino;

b) titular de cargo docente classificado em outra Diretoria de Ensino;

c) docente ocupante de função-atividade classificado na própria Diretoria de Ensino;

d) docente ocupante de função-atividade classificado em outra Diretoria de Ensino.

Art. 3º - Na existência de vaga de Diretor, em unidade escolar já participante do Programa, observar a seguinte ordem de prioridade:

I - Titular de cargo de Diretor de Escola ou Diretor Escolar classificado na própria Diretoria de Ensino, de acordo com a classificação do credenciamento.

II - Titular de cargo de Diretor de Escola ou Diretor Escolar classificado em outra Diretoria de Ensino, de acordo com a classificação do credenciamento.

III - Titular de cargo docente classificado na própria Diretoria de Ensino;

IV - Titular de cargo docente classificado em outra Diretoria de Ensino;

V - Docente ocupante de função-atividade classificado na própria Diretoria de Ensino.

VI - Docente ocupante de função-atividade classificado em outra Diretoria de Ensino.

O referido dispositivo legal determina no Artigo 4º que havendo vaga de Coordenador de Organização Escolar na escola que aderiu ao Programa Ensino Integral “[...] terão prioridade os docentes que atuam em Regime de Dedicação Exclusiva – RDE, na própria unidade escolar antes da chamada dos profissionais classificados no processo de credenciamento”.

Art. 4º Parágrafo único – Na inexistência de interesse dos docentes da unidade escolar previsto “caput” deste artigo, as vagas para as funções de Coordenador de Organização Escolar e Coordenador de Gestão Pedagógica Geral deverão ser oferecidas por meio de processo de credenciamento, e o Diretor da unidade escolar selecionará dentre os profissionais classificados no referido processo (São Paulo, 2022f).

A atribuição mencionada era responsabilidade da Diretoria Regional de Ensino, passando o encargo para o diretor escolar. Posteriormente, foi concedida autonomia ao diretor escolar também para “[...] a realocação ou permanência do docente, independentemente do resultado dos indicadores avaliados”, de acordo com a Resolução SEDUC n. 77, art. 26 (São Paulo, 2024d).

5.2.2 Alterações na função no diretor escolar do PEI

Várias alterações ocorreram durante o processo de implementação do PEI relativas à função dos diretores escolares desde 2013, Decreto n. 59.354; Resolução SE n. 67, estendendo-se ao longo do tempo a exemplo da Resolução SEDUC n. 10, SEDUC n. 5, SEDUC n. 102, Lei Complementar n. 1.374, SEDUC n. 37; SEDUC n. 87 (São Paulo, 2013a, 2014c, 2020b, 2021h, 2021m, 2022c, 2022f, 2022l). O Anexo C dispõe sobre algumas destas alterações.

Na Resolução SE 10 continuam em vigência os artigos 8º, 9º e 10, seguidos dos §§ 2º e 3º, nos quais há referência ao horário de trabalho do diretor e do vice-

diretor e definição de trabalho para ações pedagógicas. Nos termos do dispositivo legal deve ser cumprida quarenta horas semanais com o devido acompanhamento da entrada e saída de alunos da escola.

§ 3º - Cabe ao Dirigente Regional de Ensino, com relação ao Diretor de Escola e ao Vice-Diretor de Escola, determinarem cada caso o horário de trabalho que melhor atenda à conveniência e às necessidades das ações pedagógicas, diante dos objetivos do Plano de Ação da Escola do Programa Ensino Integral – PEI (São Paulo, 2020b).

A Resolução SEDUC n. 102 alterou a Resolução SE n. 10, conforme segue (São Paulo, 2020b, 2021m):

Art. 7º - O módulo da equipe gestora das unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral – PEI, atuantes sob o Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI, compreenderá:

- I– 1 Diretor de Escola, para todas as unidades escolares, independentemente do segmento de ensino e número de classes;
- II– 1 Vice-Diretor de Escola, para unidades escolares de turno único que possuam de 6 a 13 classes;
- III– 2 Vice-Diretor de Escola, para unidades escolares de turno único, a partir de 14 classes;
- IV– 2 Vice-Diretor de Escola, para unidades escolares de dois turnos, a partir de 6 classes.

A Resolução SEDUC n. 87 passou a regulamentar a gestão de pessoas das escolas PEI, em conformidade com o Decreto n. 66.799, revogando as disposições concernentes a esta determinação constante da Resolução SE 10 e Resolução SEDUC 5 (São Paulo, 2020b, 2021i, 2022b, 2022l). O art. 6º foi distribuído nos incisos I, II, III e IV. No caso do inciso I, trata do diretor escolar, o qual é designado para todas as unidades escolares PEI, independentemente do segmento de ensino e número de classes. Os três últimos incisos fazem menção à necessidade de Coordenador de Organização Escolar, dependendo do número de classes. No caso de 6 a 13 classes, 1 Coordenador de Organização Escolar; 2 para escolas com turno único, a partir de 14 classes; unidades escolares de dois turnos, a partir de 6 classes, 2 Coordenadores de Organização Escolar.

No decorrer de 2022 vieram disposições legais com alterações, ligadas ao cargo de diretor e vice-diretor. A nomenclatura de vice-diretor prevista no Decreto n. 59.354, art. 2º, § 3º passou para Coordenador de Organização Escolar pelo Decreto n. 66.799, art. 4º. Após, a Lei Complementar n. 1.396 determinando a nomenclatura anterior (vice-diretor) a esse profissional da educação (São Paulo, 2013a, 2022b, 2023b). O diretor de escola passou a receber mais uma denominação, no caso diretor escolar.

O Decreto n. 59.354, art. 6º. § 3º incluía a possibilidade de o diretor indicar os docentes a serem designados a vice-diretor de escola e professor coordenador, apesar de não serem integrantes do RDPI, os quais deveriam “[...] cumprir, integralmente, carga horária de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais”. No Decreto n. 66.799 não há menção a referida determinação (São Paulo, 2013a, 2022b). Importante destacar que muitas das alterações no PEI trouxeram consequências aos diretores escolares, a exemplo da Lei Complementar n. 1.374 (Plano de Carreira e Remuneração), artigo 61 que passou a determinar um valor fixo de R\$ 3.339,00 a título de Gratificação de Dedicção Exclusiva aos integrantes da equipe gestora, em que faz parte o diretor escolar, em substituição aos 75% proposto pela LC 1.191 (São Paulo, 2012b, 2022c).

5.2.3 Políticas públicas sistêmicas em escolas de ensino médio: interferência no trabalho do diretor escolar

Segundo Stephen Ball, as políticas educacionais não se restringem aos textos normativos, mas se materializam nos processos de interpretação e implementação realizados pelos atores no contexto da prática. Nesse sentido, os gestores escolares tornam-se agentes centrais na tradução das políticas públicas para o cotidiano das instituições de ensino, reinterpretando e operacionalizando as orientações provenientes dos sistemas educacionais (Ball, 2001; 2010).

Entre as políticas públicas educacionais encontram-se as de caráter sistêmica, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, as plataformas digitais, os indicadores de avaliação do IDESP, as quais interferem diretamente no trabalho do diretor escolar, pois essas estabelecem diretrizes, metas, instrumentos de monitoramento, sob a forma de regulação, incidindo na organização da gestão das escolas públicas. Salienta-se que políticas públicas sistêmicas, sejam do âmbito federal ou estadual, causam efeito no PEI, intensificando o trabalho dos diretores escolares.

1. A Lei da Reforma do Ensino Médio n. 13.415 (Brasil, 2017) provocou mudanças curriculares com a inclusão de itinerários formativos, exigindo a reorganização da carga horária, implicando em novas exigências como a organização do tempo e destinação de recursos. Isso levou a um processo de adaptação do diretor escolar com vistas a coordenar um novo formato

no espaço escolar, desde o planejamento pedagógico e a formação da equipe.

2. A incorporação de instrumentos de avaliação externa e de plataformas digitais de monitoramento tende a intensificar processos de acompanhamento, registro e análise de dados educacionais, o que pode ampliar as demandas administrativas e de responsabilização sobre a gestão escolar. Nesse cenário, o diretor é convocado a mobilizar a equipe escolar em torno de metas e resultados, ao mesmo tempo em que precisa gerir os desafios decorrentes das transformações curriculares, organizacionais e tecnológicas introduzidas pelas políticas educacionais. No contexto do Programa Ensino Integral, as plataformas digitais implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo constituem instrumentos relevantes de gestão e monitoramento das atividades escolares. Sistemas como a Secretaria Escolar Digital e outras plataformas pedagógicas possibilitam o registro, acompanhamento e análise de dados relacionados à frequência, desempenho e participação dos estudantes. Contudo, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de organização e acompanhamento do trabalho pedagógico, tais ferramentas também produzem novas formas de regulação do trabalho escolar, uma vez que permitem o monitoramento das práticas pedagógicas e administrativas. É o controle sistemático da gestão escolar.
3. Os indicadores do IDESP ao orientar metas e avaliações do desempenho escolar intensifica a lógica de responsabilização por resultados, de maneira a que o diretor esteja em uma posição estratégica de implementação de estratégias de melhoria e mobilização da equipe escolar. Por outro lado, o IDESP, enquanto indicador monitorado pelos diretores escolares, demanda acompanhamento contínuo ao longo de todo o ano letivo, com vistas ao alcance das metas de aprendizagem e de avaliação da escola. Tais exigências absorvem um tempo significativo e intensificam o trabalho desses profissionais da educação.

Diante do exposto, pode-se afirmar que políticas públicas sistêmicas, ao introduzirem mecanismos de regulação, avaliação e monitoramento da educação, interferem significativamente no trabalho dos diretores escolares, de maneira a

reconfigurar as suas atribuições e a complexificação do exercício da função na escola pública.

5.2.4 Vice-diretor escolar do PEI

O cargo de vice-diretor escolar tem uma legislação própria, conforme Resolução SEDUC n. 52 (Anexo D). No texto legal o termo vice-diretor constava como Coordenador de Organização Escolar (São Paulo, 2022h). A função deve ser preenchida por docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade, em razão desse substituir

[...] o diretor de escola ou diretor escolar em todos os seus impedimentos legais e temporários, inferior a 90 (noventa) dias, assumindo a gestão da unidade escolar, por escala de substituição previamente publicada em Diário Oficial do Estado – DOE.

O referido profissional faz parte desta pesquisa, em razão do dispositivo legal estabelecer o que segue:

Art. 8º – Compete ao Vice-Diretor Escolar substituir o Diretor de Escola ou Diretor Escolar em todos os seus impedimentos legais e temporários, inferior a 30 (trinta) dias, assumindo a gestão da unidade escolar, por escala de substituição previamente publicada em Diário Oficial do Estado – DOE (São Paulo, 2022h).

De acordo com o Artigo 2º, o profissional deve preencher requisitos mínimos inseridos na Resolução SEDUC n. 52 - Anexo D, alterada pela Resolução SEDUC 9 - Anexo E, a qual reiterou a determinação de “[...] o posto de trabalho de Coordenador de Organização Escolar passa a ser denominado de Vice-Diretor Escolar” (São Paulo, 2022h, 2024f).

Pela disposição dos dois textos legais, o vice-diretor, em razão das competências inerentes ao seu cargo, assume temporariamente a função do diretor escolar em sua ausência, o que lhe outorga o direito de participar da pesquisa empírica inserida no próximo percurso investigativo.

6 IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: DIFICULDADES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DE DIRETORES ESCOLARES⁵

O presente percurso investigativo tem por objetivo analisar as dificuldades e os desafios dos diretores escolares de ensino médio das escolas PEI. A metodologia utilizada na investigação foi a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Na última etapa, foi empregada a pesquisa de levantamento de opinião por meio do método *survey* com o objetivo de compreender a percepção dos diretores escolares acerca das dificuldades e dos desafios enfrentados no processo de implementação do Programa Ensino Integral (PEI) nas escolas de ensino médio PEI, conforme detalhado a seguir.

6.1 PESQUISA DE LEVANTAMENTO DE OPINIÃO DOS DIRETORES ESCOLARES SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A fim de compreender a perspectiva dos diretores a respeito da implementação do PEI, foi desenvolvida uma pesquisa de levantamento de opinião dos diretores escolares sobre a implementação do Programa Ensino Integral. Para isso, foi elaborado um questionário utilizando o formulário Google Forms. O questionário foi organizado em 3 blocos sequenciais: bloco 1, perfil dos participantes da pesquisa; bloco 2, perfil da escola onde trabalha como diretor(a) atualmente; Bloco 3, exercício da função/cargo de diretor escolar nas escolas que integram o Programa Ensino Integral.

As questões do questionário foram elaboradas com enunciados objetivos e diretos, visando facilitar a compreensão dos participantes e garantir maior precisão nas respostas. Um ponto importante na pesquisa foi possibilitar uma única resposta nas questões fechadas. Nas questões de número 11 a 20 foi estabelecida a necessidade de justificativa para a resposta. No questionário constaram 3 questões abertas, sendo que a última (21) viabilizou a possibilidade de diretores escolares apresentarem as dificuldades e desafios no exercício da sua função no cotidiano escolar, viabilizando a formulação de categorias.

⁵ Para fins de padronização, ao longo da tese optamos por utilizar “diretor escolar”, sem distinção de gênero.

6.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Para compreender a perspectiva dos diretores acerca da implementação do PEI, delimitamos a pesquisa empírica restrita aos diretores de escolas PEI de ensino médio. Em 2024, as escolas de ensino médio com adesão ao Programa Ensino Integral totalizavam 1.599. Desse total, 259 dos diretores escolares participaram da pesquisa empírica. Os questionários poderiam ser respondidos por diretores de escolas de ensino médio ou vice-diretores.

6.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O pedido de autorização para a realização da pesquisa empírica dirigida à Escola de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” - Assessora Técnica da Coordenadoria – EFAPE, ocorreu em 29 de janeiro de 2024. A mesma foi aprovada conforme Processo n. n. 015.00361558/2023-95 em 08 de fevereiro, mediante o compromisso de apresentar Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa à comissão Despacho Anuência – Coordenação EFAPE. Em cumprimento a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016c) foram realizados os trâmites legais do pedido junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Unesp, Câmpus de Marília em 20 de março, sendo aprovado em 01 de junho de 2024 de acordo com o Parecer consubstanciado CEP n. 6.860.336.

A EFAPE assumiu a responsabilidade de apoiar o desenvolvimento da pesquisa com os seguintes encaminhamentos: 1. divulgação do link de questionário de pesquisa; 2. fornecimento da lista de escolas PEI, etapa ensino médio da capital, grande São Paulo e interior⁶. O envio dos questionários foi feito por etapas.

Para começar, foram feitos pré-testes com diretores e diretoras, um no dia 29 de junho e outro em 30 de junho de 2024, antes do envio dos questionários eletrônicos aos demais participantes da pesquisa. Em cumprimento ao compromisso assumido pela EFAPE em apoiar o desenvolvimento da pesquisa, a Assessora Técnica da Coordenadoria divulgou o link do questionário por meio de boletim informativo para os

⁶ Informações sobre a distribuição de escolas Ensino Médio no PEI 2012-2022 por DRE fornecidas pela Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por e-mail, em maio de 2024.

diretores escolares, definindo a data de 01 a 31 de julho de 2024 para as respostas. No final do prazo estipulado tivemos o retorno de 42 questionários acrescido de dois pré-testes, totalizando 44 respostas.

Na sequência, foi enviado e-mail às/aos Dirigentes de 91 Diretorias Regionais de Ensino (Capital, Grande São Paulo e Interior), sob a incumbência da pesquisadora, solicitando a sua colaboração no sentido do envio do link aos diretores escolares das suas respectivas jurisdições para as respostas dos questionários. Prazo para as respostas até 31 de agosto de 2024. No formulário foi colocado “responder apenas uma vez”, evitando assim duplicidade. Com isso obteve-se mais 77 respostas. Destaca-se o papel relevante de Dirigentes Regionais de Ensino que divulgaram a pesquisa em andamento no site da DRE da sua localidade, viabilizando assim um maior número de participantes.

Antes de findar o prazo determinado, a EFAPE (2023) enviou outro boletim informativo, em 20 de agosto, com uma nova divulgação da pesquisa. Com isso, resultou o preenchimento de mais 200 questionários. Após esgotado o prazo determinado (31 de agosto) foi concedido pela pesquisadora mais 5 dias, quando recebeu mais 14 respostas.

Como resultado, obtivemos 335 questionários preenchidos por diretores do ensino fundamental e ensino médio. Desse total foram desconsideradas 75 respostas por tratar-se de diretores credenciados em escolas com adesão apenas no ensino fundamental, ou seja, fora do foco deste estudo (ensino médio). Um questionário foi excluído, tendo em vista o preenchimento indevido pelo secretário da escola, quando só poderia ser realizado pelo diretor escolar ou o vice-diretor em substituição ao titular do cargo.

No processo de levantamento de dados, constatou-se a existência de escolas do Programa Ensino Integral (PEI) com oferta concomitante das etapas de ensino fundamental e ensino médio, assim como unidades escolares que atendem exclusivamente ao ensino médio.

Nesta pesquisa empírica foram consideradas a etapa ensino médio dessas escolas, nas quais participaram 259 diretores escolares, o que corresponde a 16% do total de 1.599 escolas de ensino médio PEI, abrangendo 57 Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, número que representa 63% do total de DREs do Estado de São Paulo. Na investigação foi possível constatar que o procedimento da aplicação dos questionários no método *survey* reafirma a colocação de Selltiz et al.,

1975, p. 268 quanto a “[...] abranger uma área mais ampla e obter a informação de mais pessoas [...]”.

6.4 IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS DIRETORES ESCOLARES

Na pesquisa empírica, foi adotado um procedimento investigativo baseado em um levantamento de opinião dos diretores escolares, com vistas a possibilitar uma aproximação com o cenário da realidade vivenciada no cotidiano escolar ao longo dos anos de atuação em escolas de ensino médio com adesão ao Programa Ensino Integral.

A partir de então, foi possível fazer uma sondagem sobre o perfil desses profissionais da educação e da escola em que atuam, além de acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho no decorrer da implementação do Programa.

6.4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Nesta pesquisa empírica detectou-se uma tendência consolidada de feminização da gestão escolar, em consonância com os percentuais de 67% de diretores escolares do sexo feminino. Esses dados coincidem com o Censo Escolar da Educação Básica de 2024, publicado em 2025, pois em um universo de 179.286 escolas, 190.623 profissionais da educação exercem a função de diretor, dos quais 27.792 atuam nas redes estaduais de ensino. Desse total, 18.403 diretores são do sexo feminino e 9.389 do sexo masculino, evidenciando a predominância feminina (66%) na função diretiva nas redes estaduais em âmbito nacional (Brasil, 2025i, p. 24).

Tal convergência reforça a correspondência entre o contexto investigado e o panorama nacional, sugerindo que a predominância feminina na direção escolar não constitui um fenômeno localizado, mas sim uma característica estrutural da organização da educação básica no país.

No que se refere à faixa etária, observa-se que a maioria dos diretores escolares participantes da pesquisa (44%) se encontra na faixa de 51 a 60 anos de idade, evidenciando a predominância de profissionais em estágios mais avançados da trajetória profissional na função diretiva.

No padrão nacional no que se refere à formação continuada dos diretores no Brasil, em 2024, 97,8% era predominantemente de nível superior conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgado em 2025 (Brasil, 2025i, p. 16).

Esse percentual não pode ser interpretado como superior no padrão nacional, pois os dados desta pesquisa empírica indicam que 65% dos diretores escolares possuem curso de especialização, 11% mestrado e 3% doutorado, totalizando 79% de profissionais com formação em nível de pós-graduação. Esse resultado sugere que o Estado de São Paulo apresenta um quadro expressivo de qualificação acadêmica na pós-graduação entre os gestores escolares. Embora os indicadores se refiram a níveis distintos de formação (graduação versus pós-graduação), os dados permanecem relevantes para a análise do perfil dos diretores escolares.

Os diretores escolares exercem o cargo/função a partir do provimento via concurso público e/ou são designados, desde que sejam professores efetivos. Os dados mostraram que, dos 259 diretores são: diretor concursado (51%).

Os demais profissionais são: diretores designados, vice-diretores e professores efetivos para substituição dos cargos de diretores escolares, gerando um percentual de 49%. Aliás, um índice percentual muito próximo dos diretores concursados, o que denota a necessidade de um maior número de concursos públicos na rede estadual de ensino paulista.

O diretor escolar é regido pela Resolução SEDUC n. 41. O dispositivo legal estabelece o que segue:

Artigo 2º – Para fins de preenchimento de vaga de Diretor de Escola ou Diretor Escolar no âmbito do PEI, cada Diretoria de Ensino deverá realizar o seu processo seletivo, ficando impedidos de participar do respectivo processo os interessados que nos últimos 5 (cinco) anos tenham sofrido penalidades disciplinares (São Paulo, 2022g).

Na tabela 20 consta o índice percentual de diretores escolares participantes da pesquisa em exercício no cargo/função na rede de ensino público no Estado de São Paulo.

Tabela 20 – Tempo no cargo/função diretor na rede estadual de ensino de São Paulo

Tempo no cargo/função	%
Até 1 ano (23)	9
De 1 a 5 anos (60)	23
De 5 a 10 anos (78)	30
De 10 a 20 anos (44)	17
Mais de 20 anos (54)	21

Fonte: Elaboração própria.

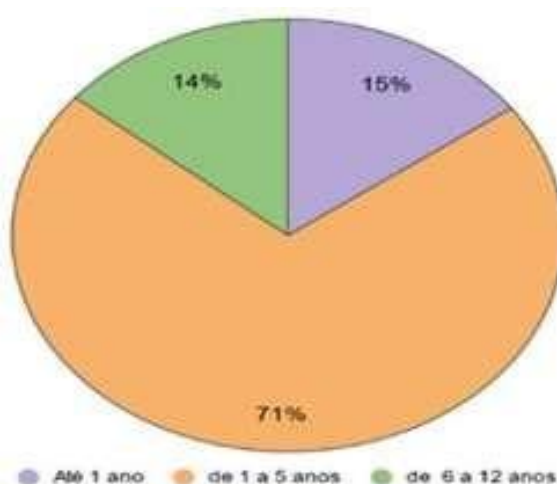
A questão relativa ao tempo do exercício no cargo/função dos diretores na rede estadual de ensino oferecia 5 alternativas em conformidade com a tabela 20. Os diretores (78) com tempo de permanência na rede estadual de ensino paulista entre 5 e 10 anos apresentaram o maior índice percentual, correspondente a 30%.

A questão sobre o tempo no exercício no cargo/função no PEI disponibilizava 3 alternativas:

- até 1 ano;
- 1 a 5 anos;
- 6 a 12 anos.

O índice percentual consta no gráfico 3.

Gráfico 3 – Tempo no cargo/função no PEI



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o gráfico 3, 15% dos diretores possuem tempo de exercício no cargo/função até um ano, enquanto 71% situam-se na faixa de um a cinco anos. O

percentual de 14% refere-se aos diretores com tempo de exercício entre seis e doze ano.

6.4.2 Perfil da escola onde trabalham os diretores participantes da pesquisa

Nesta tese participaram da pesquisa empírica 202 diretores credenciados em escolas PEI que ofertam simultaneamente o ensino fundamental e ensino médio e 57 somente o ensino médio, totalizando 259 escolas com ensino médio.

Na tabela 21 é possível identificar o ano de adesão das escolas PEI, nas quais os participantes da pesquisa estão lotados.

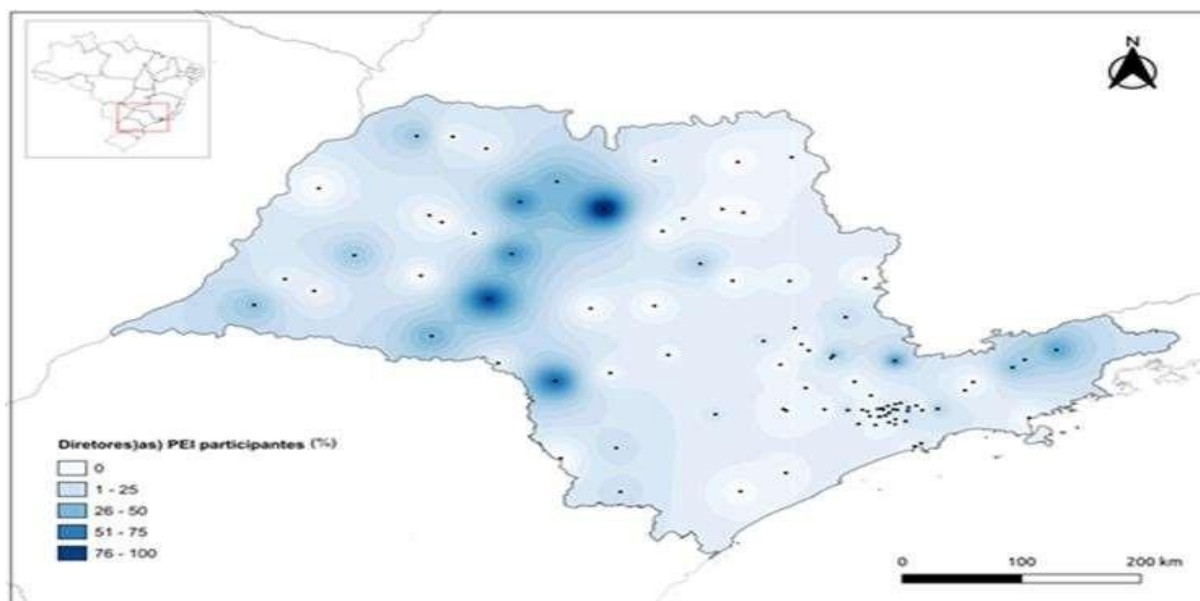
Tabela 21– Adesão de escolas PEI dos participantes da pesquisa empírica

Ano de Adesão das escolas PEI dos participantes da pesquisa	Nº escolas dos participantes da pesquisa	Total de escolas PEI Ensino Médio dos participantes na pesquisa
2012	01	01
2013	07	08
2014	16	24
2015	04	28
2016	03	31
2017	00	-
2018	07	38
2019	10	48
2020	27	75
2021	53	128
2022	108	236
2023	22	258
2024	01	259

Fonte: Elaboração própria.

Na pesquisa não houve a participação de diretores escolares em 2017, diferente de 2022, ano em que apresentou o maior número (108), representando o índice percentual de 42% das contribuições neste estudo. Em relação à quantificação das Diretorias Regionais de Ensino participantes da pesquisa, o levantamento envolveu diretores escolares de 58 DRES, o que corresponde a 64% do total das 91, de acordo com a figura 2.

Figura 2 – Representação das Diretorias Regionais de Ensino⁷ na pesquisa empírica



Fonte: Elaboração própria.

A política Educação de Tempo Integral incorporou-se no Programa Ensino Integral a partir de 2012. Essa é uma política do Estado de São Paulo com a parceria público-privado com a participação de atores governamentais e não governamentais, representados pelo Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) respectivamente.

No levantamento de dados observou-se que 63% dos diretores que participaram da pesquisa atuam em escolas com jornada integral de 9 horas semanais e 37% em jornada de 7 horas com dois turnos.

6.5 PERSPECTIVAS DOS DIRETORES EM ANÁLISE

Com base nas respostas dos diretores escolares às questões formuladas, realizou-se a coleta de dados, seguida da respectiva análise. Para referência aos participantes da pesquisa e observância do sigilo, ao longo do texto, os diretores

⁷ Diretorias Regionais de Ensino participantes da pesquisa. Centro, Centro Sul, Leste 1, Leste 2, Leste 3, Leste 4, Leste 5, Norte 2 (Capital); Guarulhos Norte, Itapeverica da Serra, Itapevi, Mauá, Mogi das Cruzes, Suzano, Taboão da Serra (Grande São Paulo); Adamantina, Apiaí, Araçatuba, Araraquara, Assis, Avaré, Barretos, Botucatu, Bragança Paulista, Campinas Leste, Campinas Oeste, Catanduva, Fernandópolis, Franca, Guaratinguetá, Itapetininga, Itapeva, Itu, Jaboticabal, Jacareí, Jales, José Bonifácio, Limeira, Lins, Marília, Miracatu, Mirante do Paranapanema, Mogi Mirim, Ourinhos, Penápolis, Pindamonhangaba, Piracicaba, Piraju, Pirassununga, Presidente Prudente, Santo Anastácio, Santos, São José do Rio Preto, Sorocaba, Sumaré, Taubaté, Votuporanga (Interior de São Paulo).

escolares foram nomeados por “DE”, seguidos de uma numeração sequencial. As suas colocações foram transcritas em formato de citações diretas e/ou indiretas, servindo as mesmas de coleta de dados e formulação de categorias.

6.5.1 Categoria 1 - Ser diretor de escola de ensino médio PEI

A pesquisa empírica permitiu identificar e analisar alguns elementos constitutivos do cargo/função do diretor escolar de ensino médio, conforme delineado na sequência.

6.5.1.1 Escolas não integrantes do Programa Ensino Integral e escolas vinculadas ao PEI

Segundo Santos (2002), somente após a década de sessenta o cargo de diretor de escolas públicas no ensino secundário passou a ser provido por meio de concurso público. O diretor escolar exerce o papel de representatividade da função pública no espaço escolar, uma vez que sua atuação não se limita à administração interna da escola, mas envolve também a mediação entre as políticas educacionais do Estado e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Portanto, sua função vai além de um administrador, assumindo um papel político-pedagógico ao articular as dimensões administrativas, pedagógicas e sociais da gestão. Nessa perspectiva, o diretor escolar exerce o papel de representatividade na função pública. De acordo com Paro (2010, p. 769).

[...] parece ser quase unânime a preferência pela expressão “diretor escolar”, quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino.

Nesta pesquisa, os diretores foram questionados quanto à semelhança do exercício da função nas escolas do Programa Ensino Integral e as escolas que não participam do Programa. A grande maioria (93%) destacou que a gestão desse tipo de escola é diferente. A análise das respostas indicou que essas percepções estão ancoradas em algumas justificativas, entre as quais destacam-se as demandas específicas propostas para o PEI.

Um diretor mencionou que

Há funções de caráter pedagógico dentro do PEI que não existem nas escolas regulares. O Programa torna o Diretor Escolar mais próximo dos alunos e inserido na rotina do dia a dia deles. O planejamento das ações é sistematizado e a forma de se gerir a escola, a partir das metas, passa também a ser individualizado tendo mecanismo de acompanhar os docentes. Ao Diretor, além das responsabilidades inerentes ao cargo, no PEI foi-lhe atribuída outras como Clubes Juvenis, Líder de Turma, Alinhamentos, Avaliações de Desempenho anuais, organização de espaços e de enturmações (no PEI são 4 semanais), entre outras (DE 251).

No levantamento de dados, observou-se a existência de demandas específicas nas escolas PEI, entre as quais se destacam: o monitoramento das plataformas digitais utilizadas para o acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas, bem como o aumento da carga de trabalho decorrente dos registros e procedimentos específicos exigidos pelo Programa. Outrossim, a permanência do diretor escolar nessas unidades encontra-se vinculada aos resultados da Avaliação de Desempenho. Cabe ressaltar que, no âmbito desse questionamento, não se identificou entre a maioria dos diretores escolares qualquer sentimento de contrariedade em relação ao exercício da função em escolas vinculadas ao PEI.

Apesar de 7% de diretores escolares considerarem o exercício da função/cargo nas escolas de tempo integral (PEI) igual as escolas que não aderiram ao PEI, tal afirmativa não se coaduna com a realidade, pois além da Resolução SE n. 56 proposta ao cargo do diretor de ensino regular (tempo parcial) o diretor das escolas credenciadas no PEI são geridos também pela Resolução SEDUC n. 41, especialmente, proposta para o Programa (São Paulo, 2016b; 2022g).

Nas escolas não participantes do PEI, o diretor desempenha suas funções de gestão pedagógica, administrativa e institucional conforme as normas gerais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estando vinculado ao regime de carreira do magistério paulista. Por sua vez, nas escolas vinculadas ao PEI, o exercício da direção escolar ocorre no âmbito de um modelo de gestão específico, orientado por instrumentos de planejamento, acompanhamento de metas e monitoramento de resultados educacionais. Além disso, a atuação nesses estabelecimentos pressupõe dedicação ampliada às atividades escolares e está associada a uma estrutura remuneratória diferenciada, organizada em regime de subsídio.

Portanto, observa-se que há diferenças entre a atuação do diretor das unidades que não aderiram ao Programa Ensino Integral e aquelas exercidas pelos diretores escolares com adesão ao PEI. Isso denota que as escolas públicas da rede estadual

paulista que aderem ao Programa Ensino Integral (PEI) passam a apresentar características específicas que as distinguem das demais unidades que não integram o Programa. Tais particularidades manifestam-se tanto na organização do trabalho escolar quanto nos modelos de gestão e nas práticas pedagógicas, evidenciando a constituição de um perfil institucional diferenciado, orientado por diretrizes próprias, metas de desempenho e maior nível de regulação.

6.5.1.2 Normativos institucionais nas escolas de ensino médio PEI

No decorrer da implementação do Programa Ensino Integral foram propostos normativos institucionais pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que servem de suporte à atuação do diretor escolar nas escolas que aderem ao Programa, a exemplo do Modelo Pedagógico de Gestão e Tecnologia de Gestão Educacional. A elaboração desse material teve a participação de organizações da sociedade civil e fundações privadas, representadas pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. É a chamada parceria público-privado, que servem de modelos de gestão na formação de gestores e na difusão de metodologias de monitoramento.

Nos últimos anos, empresas, institutos e fundações privadas têm assumido participação ativa na produção de conhecimentos, na difusão de modelos de gestão e na elaboração de instrumentos de regulação do sistema educacional, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estabelecendo novas formas de articulação entre o público e o privado nas políticas educacionais. Nesse cenário, consolida-se uma lógica de gestão orientada pelo monitoramento de resultados e pelo desempenho institucional, que reforça mecanismos de acompanhamento e responsabilização. Tais mecanismos repercutem diretamente sobre o trabalho dos gestores escolares, na medida em que a permanência no cargo de diretor pode ser condicionada à avaliação de desempenho e ao alcance das metas estabelecidas para a escola. Segundo Paro, 2015, p. 104, isso denota a “[...] lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial sobre a gestão escolar”.

Os diretores escolares foram questionados sobre a contribuição dos normativos institucionais para o exercício da função/cargo. A maioria (94%) respondeu

afirmativamente, evidenciando a contribuição desses documentos norteadores para o trabalho do diretor escolar o que pode ser ilustrado pela citação, a seguir.

O Plano de Ação da escola facilita a real implantação do programa de ação dos profissionais envolvidos na necessidade constante e busca pela excelência acadêmica. A equipe gestora avalia o programa de ação em consonância com o PIAF e orienta os profissionais na continuidade de suas ações ou mudanças, se forem necessárias [...] (DE 21).

A resposta “não” correspondeu a 6% dos participantes, configurando um índice bastante reduzido em comparação à resposta “sim”. Ainda assim, considerou-se relevante apresentar algumas críticas manifestadas pelos participantes da pesquisa. Entre elas, destacam-se observações que apontam para a necessidade de maior simplificação dos instrumentos utilizados, como expresso no depoimento de um dos diretores, “Poderiam ser mais simplificados” (DE 172). Outros diretores manifestaram percepções mais críticas, caracterizando os documentos como “[...] meros instrumentos burocráticos sem eficácia” (DE 187) e/ou que tais dispositivos “[...] aumentam a burocracia e as cobranças no cotidiano escolar” (DE 87, DE 236).

Tais manifestações sugerem que, embora esses instrumentos sejam concebidos como mecanismos de organização, acompanhamento e monitoramento das ações escolares, sua operacionalização no cotidiano da escola pode ser percebida pelos gestores como um fator de ampliação das demandas administrativas. Essa configuração pode contribuir para a intensificação do trabalho do diretor escolar, na medida em que se ampliam as exigências de registro, monitoramento e prestação de contas das atividades desenvolvidas pela unidade escolar, reforçando uma lógica de regulação e responsabilização presente nas políticas educacionais contemporâneas.

Importante frisar que a comparação entre os índices percentuais de 94% a favor dos normativos institucionais em comparação a 6% contrários evidencia o material como um fator positivo no exercício da função do diretor escolar.

6.5.1.3 Avaliação 360° nas escolas PEI

A Avaliação 360° é normatizada por uma disposição legal estabelecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nos termos da Resolução SE 84, art. 1º com vistas a “[...] avaliar o desempenho dos servidores do Quadro do Magistério

[...] nas escolas estaduais participantes do Programa Ensino Integral, e definir critérios para permanência desses profissionais no referido programa” (São Paulo 2013c). O processo de avaliação da equipe escolar segue as normas da COPED/CGRH, de 13/09/2014 (São Paulo, 2024g).

A referida política pública educacional tem sido alvo de pesquisas por estudiosos sobre o tema. Conceição Garcia Bispo dos Santos (2017, p. 80) em pesquisa em escolas de São José do Rio Preto menciona a importância da Avaliação 360° considerando que essa “[...] deve ser construída coletivamente, a partir da reflexão conjunta sobre o que os profissionais acham que deve ser avaliado, na atuação de cada um [...]”. Selma Borghi Venco e Rosemary Mattos (2019) analisam a incorporação da Avaliação 360° nas escolas públicas de tempo integral como parte de um movimento de transposição de práticas gerenciais do setor empresarial para o campo educacional. Segundo as autoras, esse é um modelo, baseado em mapas de competências, alinhadas a uma lógica de gestão por resultados. Abel José da Silva e Géssica Ramos (2020) abordam a Avaliação 360° como um instrumento sistemático de monitoramento do desempenho dos profissionais da educação no exercício cotidiano de suas funções, no âmbito da Secretaria da Educação.

No contexto do Programa Ensino Integral (PEI), esse mecanismo insere-se em uma lógica mais ampla de gestão por resultados, na qual o acompanhamento contínuo do trabalho docente articula-se às metas institucionais e aos indicadores de desempenho. Nesta pesquisa empírica buscou-se captar a percepção dos diretores escolares acerca da Avaliação 360° com a finalidade de verificar se essa ferramenta contribui para o exercício da sua função nas escolas PEI. De acordo com os dados apurados, 70% dos participantes da pesquisa responderam negativamente à questão sobre o assunto. Alguns manifestaram-se conforme segue. “A ideia da 360 é boa, mas o formato não” (DE 87), “A avaliação 360 possui lacunas e não avalia o que realmente é concreto. As questões lançadas aos alunos são subjetivas e eles não possuem maturidade para respondê-las” (DE 90), “A avaliação não contempla o trabalho do diretor em sua totalidade. [...]” (DE 250).

Quando o gestor, não pode usar os resultados. Quando as perguntas da avaliação são capciosas ou de difícil compreensão. Quando o gestor não pode “acolher” os profissionais que realmente estão dispostos ao programa. Quando a avaliação dá vazão para pessoas a usarem como forma de manifestar sua animosidade porque em algum momento, o diretor precisou ser mais enfático e ou administrar alguma situação que não lhe promoveu da forma que lhe faria feliz, o resultado da avaliação não conseguirá refletir o real (DE 223).

Por outro lado, 30% dos diretores afirmaram que a Avaliação 360º contribui para o exercício da função/cargo do diretor escolar, a exemplo de:

A avaliação 360 graus é uma metodologia que oferece uma visão abrangente do desempenho de um professor e da equipe de gestão, ao invés de depender apenas da perspectiva do superior imediato. Ela envolve a coleta de feedbacks de diversas fontes, como colegas de equipe, pares e alunos. Esta abordagem proporciona uma visão mais completa das habilidades e competências, permitindo uma avaliação mais precisa e justa. Isso é crucial para a gestão de desempenho, pois proporciona um panorama realista do impacto de um indivíduo na organização (DE 182).

Diante da posição dos diretores escolares, observa-se um quadro de insatisfação por parte deles no que concerne à proposta da Avaliação 360º.

6.5.1.4 Formação de diretores: Escola de Formação e Aperfeiçoamento Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) é o órgão responsável pela implementação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. No caso dos gestores escolares, essa formação assume caráter estratégico, uma vez que está diretamente articulada às diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e aos modelos de gestão adotados pela rede. A formação abrange os diretores ingressantes por meio de cursos obrigatórios vinculados ao estágio probatório, bem como os diretores em exercício, contemplados por ações de formação continuada. Esses processos formativos têm como objetivo desenvolver competências relacionadas à liderança escolar, à gestão pedagógica e administrativa, ao uso de dados educacionais e ao cumprimento de metas institucionais, evidenciando a centralidade da atuação do diretor na implementação das políticas públicas educacionais.

Em 2024 foi instituído o Programa Multiplica SP#Diretores no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em conformidade com a Resolução SEDUC n. 34, com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades relacionadas à prática de liderança e gestão escolar (São Paulo, 2024f). Com base nisso, define conteúdos, metodologias e competências a serem desenvolvidas, padronizando a atuação dos diretores de maneira a contribuir para a implementação

de um modelo de gestão alinhado às políticas educacionais vigentes no Estado de São Paulo.

Os participantes desta pesquisa empírica foram questionados se a política de formação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) contribui para o exercício da função/cargo do Diretor Escolar. O índice percentual de 88% de “sim” à contribuição da EFAPE ao exercício da função/cargo do diretor escolar, em comparação aos 12% de “não”, denota a opinião a favor desse polo de formação. A justificativa para a resposta “não” pode ser exemplificada pela citação do DE 23: “Ultimamente não. Mas no início do PEI era excelente” (DE 23).

Os participantes da pesquisa posicionaram-se a respeito da oferta da formação continuada para diretores pela EFAPE, em conformidade com o quadro 20.

Quadro 20 - Formação na perspectiva dos diretores de escolas PEI

Não há formações específicas para a função e há pouco investimento para a formação do Diretor, hoje apenas o Diretor multiplica, que é uma ação do Governo de formação entre os pares, mas poucos cursos para este público são oferecidos (DE 7).

Os cursos são muito rápidos e temos que executar no horário de trabalho que é humanamente impossível. Deveríamos ser dispensados nos horários de cursos para uma formação de qualidade (DE 17).

As formações oferecidas necessitam estar mais próximas da rotina diária de cada profissional, tendo por base indicadores que apontem para as necessidades da formação. Hoje elas se apresentam de forma genérica, assim, permeiam sobre os problemas e não as causas (DE 154).

Há defasagens na formação do Diretor em relação aos itens administrativos, processos burocráticos e formação específica no PEI. Sobre o PEI, não houve novos cursos ou reabertura dos cursos para aquelas funções próprias do Diretor no PEI (clubes juvenis, líderes de turma, etc.) (DE 255).

Fonte: Elaboração própria.

Nos depoimentos dos diretores evidenciam-se fragilidades no processo de formação oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), sobretudo no que se refere à especificidade e à efetividade das ações formativas voltadas à função gestora. De acordo com os relatos, há uma percepção recorrente de insuficiência de políticas formativas direcionadas ao diretor escolar.

Além disso, os diretores apontam dificuldades relacionadas às condições de realização dos cursos, destacando que esses, em geral, são de curta duração e

precisam ser cumpridos concomitantemente às atividades profissionais. Tal situação é percebida como um obstáculo à qualidade da formação, uma vez que não há dispensa das funções para a participação efetiva nas atividades formativas, o que compromete o aproveitamento e a reflexão crítica sobre os conteúdos abordados. Outro aspecto evidenciado refere-se ao caráter genérico das formações ofertadas, que, segundo os participantes, não dialogam de maneira suficiente com as demandas concretas do cotidiano escolar. Diante disso, destaca-se a necessidade de que as ações formativas estejam mais alinhadas a indicadores que revelem as reais necessidades dos profissionais, possibilitando intervenções mais contextualizadas e eficazes, ao invés de abordagens amplas que tendem a tratar os problemas de forma superficial.

As declarações também revelam lacunas importantes na formação do diretor no que se refere às dimensões administrativas e burocráticas da função, bem como à ausência de formação específica para atuação no Programa Ensino Integral. Nesse caso, os diretores ressaltam a inexistência ou descontinuidade de cursos voltados a aspectos próprios do PEI, como a organização de Clubes Juvenis, a atuação com Líderes de Turma e outras atribuições específicas da gestão no contexto do Programa.

Nessa lógica, os dados indicam que, embora a formação de diretores seja reconhecida como elemento central para a implementação das políticas educacionais, persistem lacunas relacionadas à abrangência e articulação com a prática profissional, evidenciando a necessidade de maior investimento e de reconfiguração das políticas formativas voltadas à gestão escolar.

6.5.1.5 Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é um indicador criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para medir a qualidade da educação nas escolas estaduais, considerando principalmente: desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP; fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão); metas estabelecidas para cada escola. Os resultados educacionais e indicadores de desempenho são considerados nos processos de avaliação de desempenho da equipe gestora nas escolas com adesão ao Programa Ensino Integral.

A pesquisa buscou identificar, a partir da percepção dos diretores escolares, se o alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) impacta o exercício da função/cargo de diretor nas unidades escolares.

Segundo dados coletados nesta pesquisa empírica, 89% respondeu que a cobrança pelos resultados impacta no seu trabalho, de acordo com as citações, a seguir.

A pressão para o cumprimento de metas impacta na ansiedade e pode criar um clima de cobrança exagerada nos profissionais liderados pelo diretor de escola, por outro lado fornece um norte para o trabalho a ser realizado pelo grupo e ajuda a manter o foco e motivação, que é essencial para obter os resultados desejados (DE 49).

Existe uma preocupação em cumprir metas, atingir índices e não há como não impactar nosso exercício. Diariamente estamos analisando dados, resultados etc. (DE 161).

Em algumas justificativas às respostas da pesquisa, observaram-se palavras e termos como: angústia, ansiedade, preocupação diária, cobrança pela superação de metas, pressão, desgastante, estresse.

Na concepção de 11% dos participantes da pesquisa atingir a meta do IDESP não impacta no exercício da sua função/cargo conforme palavras de um dos diretores:

Porque o foco das ações tem que estar voltado ao dia a dia da escola na boa aula, na garantia do desenvolvimento do currículo, no apoio presencial com vistas a orientar os professores em suas dificuldades e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes identificadas nos alinhamentos e Conselho de ano/série. Cabe ao Diretor garantir a melhor aprendizagem dos estudantes com foco no Projeto de Vida deles e a meta do SARESP será consequência (DE 48).

Nesse cenário, passa a ser atribuído ao diretor escolar um papel central na garantia de resultados mensuráveis na unidade escolar, ampliando os mecanismos de responsabilização sobre sua atuação. Para tanto, os gestores precisam acompanhar dados e plataformas educacionais, realizar replanejamentos pedagógicos constantes, promover alinhamentos frequentes com os professores, além de monitorar planos de ação e intervenções pedagógicas. Tal dinâmica evidencia a ampliação das demandas administrativas e pedagógicas atribuídas à gestão escolar, contribuindo para a intensificação do trabalho do diretor no contexto das políticas educacionais orientadas por resultados.

6.5.2 Categoria 2 - Aumento de atribuições e demandas burocráticas dos diretores e escolas de ensino médio PEI

A categoria 2 está estruturada conforme a seguinte ordem:

6.5.2.1 Aumento de atribuições no exercício da função do diretor escolar

Os diretores foram questionados quanto ao aumento de atribuições para o exercício da função/cargo de diretor escolar no Programa Ensino Integral. A análise das respostas dos questionários identificou que 88% dos diretores responderam afirmativamente. Destaca-se a citação à resposta do DE 53, tendo em vista a redefinição estrutural do trabalho diretivo no PEI.

Gestão do Tempo e Atividades: A jornada escolar estendida exige a organização de uma gama maior de atividades educacionais, culturais e esportivas, demandando uma gestão mais complexa do tempo e dos recursos da escola.

Supervisão e Coordenação: Com mais programas e atividades, como diretor preciso supervisionar e coordenar um número maior de iniciativas e interações entre professores, alunos e outros profissionais da escola.

Desenvolvimento e Implementação de Projetos: O PEI introduz projetos e programas específicos que requerem planejamento, execução e avaliação contínuos, aumentando a carga de trabalho do diretor.

Apoio Pedagógico e Formação: Diretor no PEI frequentemente precisa apoiar os professores na adoção de novas práticas pedagógicas e participar de formações continuadas, além de organizar capacitações internas.

Interação com a Comunidade e Parcerias: A integração com a comunidade e o estabelecimento de parcerias com organizações externas podem ser mais intensas no PEI, exigindo mais tempo e esforço do diretor.

Monitoramento e Avaliação: A necessidade de monitorar e avaliar o impacto das atividades do PEI em termos de desempenho estudantil e desenvolvimento integral pode requerer a implementação de novos sistemas e processos de avaliação.

Gestão de Recursos: O manejo de recursos adicionais, incluindo financiamento específico para o programa e a gestão de espaços físicos para acomodar a jornada ampliada, aumenta a complexidade administrativa.

Inovação e Melhoria Contínua: A busca por inovação e a implementação de melhorias contínuas nas práticas escolares pode ser mais demandante no contexto do PEI, requerendo um foco constante na adaptação e evolução.

Portanto, a implementação do PEI tende a ampliar o escopo das responsabilidades do diretor, exigindo habilidades adicionais de gestão, liderança e inovação para lidar com as novas demandas e oportunidades que o programa traz (DE 53).

Nas palavras do diretor escolar, observa-se uma redefinição estrutural do trabalho diretivo no âmbito do Programa Ensino Integral, relacionada às mudanças introduzidas na organização e na dinâmica da gestão escolar. Essas transformações incidem tanto sobre a natureza das atividades desenvolvidas quanto sobre as

incumbências atribuídas ao diretor de ensino médio das escolas PEI, ampliando o escopo de sua atuação no cotidiano da escola.

Com fundamento nisso, ele passa a desempenhar um papel mais direto na coordenação das ações pedagógicas, assumindo atribuições relacionadas ao monitoramento de metodologias específicas do PEI, à participação em processos de formação e alinhamento pedagógico da equipe docente e o acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes. Dessa forma, suas atribuições deixam de restringir-se às funções predominantemente administrativas, passando a concentrar-se de maneira mais significativa na gestão pedagógica da escola.

Paralelamente, o diretor escolar também responde por um conjunto de mecanismos de controle e avaliação institucional, que incluem o acompanhamento de indicadores educacionais, o registro e a alimentação de plataformas digitais da Secretaria da Educação, o monitoramento de metas e resultados de aprendizagem e a participação em processos de avaliação de desempenho. Nessa conjuntura, a função diretiva passa a integrar processos mais amplos de regulação e responsabilização, característicos das políticas educacionais contemporâneas orientadas por resultados.

A implementação do Programa exige ainda a produção e atualização contínua de instrumentos de gestão institucional, como o Plano de Ação da escola, registros de acompanhamento pedagógico, relatórios e outros instrumentos de monitoramento das atividades desenvolvidas. Tais exigências contribuem para a ampliação das demandas burocráticas associadas ao exercício da função diretiva.

Além disso, no âmbito do PEI observa-se uma reorganização da estrutura organizacional da escola, com a incorporação de novas funções e compromissos com a equipe escolar. A partir disso, o diretor assume papel central na articulação do trabalho entre os diferentes profissionais da escola, na coordenação de reuniões e alinhamentos institucionais e na organização da jornada escolar ampliada dos estudantes.

Dessa forma, compreende-se que tais mudanças não se configuram apenas como um aumento quantitativo de tarefas, mas como parte de um processo mais amplo de reconfiguração do trabalho diretivo, vinculado às exigências institucionais e organizacionais da política educacional de tempo integral implementada no Estado de São Paulo. Essas transformações evidenciam o reposicionamento do diretor escolar

como ator central na implementação e no acompanhamento das diretrizes estabelecidas por essa política pública.

Dos 88% participantes da pesquisa, 14% mencionaram a introdução das plataformas educacionais digitais no Programa Ensino Integral como fator de aumento de atribuições. Entre essas políticas públicas educacionais destacam-se:

- Plataforma SED – sistema central para registro de frequência, notas, matrículas e acompanhamento da vida escolar dos estudantes.
- Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) – ambiente digital de aulas, transmissões, atividades e materiais pedagógicos.
- Alura – utilizada para trilhas formativas e ensino de tecnologia e programação.
- Matific e Khan Academy – utilizadas para aprendizagem adaptativa em matemática.
- Leia SP – voltada ao incentivo à leitura por meio de acervo digital.

Entre os diretores escolares que elencaram as plataformas educacionais digitais, pode-se destacar a percepção do DE 113, “A utilização de plataformas e o acompanhamento sistemático dessas rotinas surgiram nos últimos anos e isso faz com que a demanda de trabalho seja ainda maior”. Conforme evidencia o relato as plataformas digitais configuram-se como dispositivos de monitoramento e responsabilização institucional, incidindo sobre as práticas de gestão escolar e a organização do cotidiano das escolas.

No processo de ampliação das atribuições, os diretores escolares passaram a incorporar também atividades relacionadas ao apoio pedagógico e à formação da equipe docente, à intensificação dos momentos de alinhamento pedagógico, a realização de reuniões com presidentes de Clubes Juvenis e Líderes de Turma, assim como ao desenvolvimento de ações de tutoria com os estudantes. Consequentemente, observa-se uma reconfiguração do escopo de atuação da direção escolar, que passa a abarcar, de forma mais direta e sistemática, dimensões tradicionalmente associadas à coordenação pedagógica e ao acompanhamento das práticas educativas. Esse movimento evidencia um alargamento das responsabilidades do diretor, que, além das funções administrativas e burocráticas já presentes na gestão escolar, assume também um papel mais intenso na mediação dos processos pedagógicos e no acompanhamento das dinâmicas formativas da

escola, contribuindo para a intensificação do trabalho e das demandas associadas à função diretiva no contexto do Programa Ensino Integral.

A alternativa “não” absorveu as respostas de 12% dos diretores escolares. O DE 228 manifestou-se assim:

Não entendo como aumento de atribuições. Acontece que na PEI é esperado e cobrado que cumpramos nosso papel pedagógico e administrativo e isso é possível porque nos é dado maiores condições para isso. A burocracia é maior, sim, mas se a trabalharmos a nosso favor e tirando os excessos, ela fica menos pesada.

Nas palavras do DE 228 identificou-se aparente contradição, pois ao responder “não” e na justificativa afirmar que “A burocracia é maior, sim [...]”, acrescentando “[...] a burocracia pode ser trabalhada “[...] a nosso favor”, desde que se eliminem excessos”. Isso significa que ele assume uma postura adaptativa diante das exigências institucionais, naturalizando o aumento da carga burocrática, fenômeno recorrente em contextos de intensificação do trabalho na gestão escolar. Portanto, a fala evidencia não apenas uma contradição discursiva, mas também elementos de adaptação, internalização e possível conformação frente às mudanças nas políticas educacionais e às exigências administrativas que incidem sobre a função diretiva.

6.5.2.2 Possibilidade ou não de cumprimento das atribuições conforme Resolução SE n. 56 e SEDUC n. 41/2022

O instrumento da pesquisa questionou se os diretores estavam conseguindo cumprir todas as atribuições da função/cargo estabelecidas na Resolução SE n. 56/2016 (perfil, competências e habilidades requeridos dos diretores de escola da rede estadual de ensino) e a Resolução SEDUC n. 41/2022 (atribuições dos integrantes do quadro do magistério em atuação no Programa Ensino Integral – PEI).

Do total de 259 diretores, 67% respondeu afirmativamente. Segundo eles, o cumprimento das atribuições depende de vários fatores, quais sejam: observância da organização da agenda semanal; delegar funções a quem de direito, no caso ao vice-diretor, coordenadores e gerente de organização escolar; gestão de tempo; equipe gestora alinhada ao PEI; organização; perfil para a função; rede de apoio da Secretaria da Educação, supervisores, equipe gestora; quadro de funcionários completo.

Na concepção de 33% de participantes da pesquisa não é possível cumprir todas as atribuições. Segundo alguns diretores, em algum momento, são impelidos a

ultrapassar a jornada de trabalho e/ou levar trabalho para casa. Além disso, a agenda deixa de ser executada em decorrência de problemas de indisciplina grave, conflitos, excesso de papéis. A isso acrescentam-se outros impedimentos como o número insuficiente de professores e funcionários para atender os turnos da escola.

Entre as justificativas à resposta “não” faz parte delas um apelo.

A gente cumpre todas as atribuições que deve cumprir dentro do cargo, porém fica bastante desgastado, não havendo qualidade muitas vezes no trabalho. Destaco um fator agravante, que são os clubes juvenis, o diretor e vice-diretor cuidar e mediar as atividades desenvolvidas por todos os alunos ao mesmo tempo nos clubes, é impossível, e muito perigoso. Peço, por gentileza, esse olhar, pois os dois gestores não conseguem atender sozinhos os clubes. Os alunos buscam opiniões, ajuda e tantas outras situações que acontecem dentro dos clubes que necessitam acompanhamento de "alguém", muitas vezes os alunos por serem imaturos acabam, até, brigando entre eles e somente duas pessoas na escola para atender a demanda enquanto os professores estão em ATPC não dá conta, por mais esforços que se tem feito durante esses anos de PEI (DE 138).

O apelo apresentado pelo diretor evidencia que determinadas diretrizes do Programa Ensino Integral, ao serem implementadas no cotidiano escolar, podem gerar sobrecarga à equipe gestora e comprometer a qualidade do acompanhamento pedagógico das atividades. Ao relatar as dificuldades relacionadas à mediação simultânea dos Clubes Juvenis, o depoimento revela um descompasso entre as exigências previstas na política e as condições concretas de funcionamento das escolas. Tal situação reforça a importância de considerar as dinâmicas reais do cotidiano escolar e o papel dos diretores como atores implementadores da política pública, cujas experiências e percepções constituem elementos relevantes para a compreensão dos efeitos e limites do Programa Ensino Integral.

Outro ponto a ser considerado refere-se à própria previsão normativa do acompanhamento e orientação dos Clubes Juvenis. De acordo com as diretrizes do PEI, cabe ao diretor e ao vice-diretor acompanhar e orientar o desenvolvimento dessas atividades, especialmente no momento em que ocorrem simultaneamente à realização da ATPC pelos professores. No entanto, quando essa atribuição se concretiza em contextos escolares nos quais há grande número de estudantes e clubes em funcionamento, pode produzir tensões no exercício da função gestora, evidenciando os desafios que emergem na transposição das diretrizes da política para o cotidiano das escolas.

6.5.2.3 Demandas burocráticas

As demandas burocráticas no PEI foram alvo de interesse neste estudo com vistas a obter informações dos participantes da pesquisa se essas intensificavam o exercício da função/cargo do Diretor Escolar. O resultado revelou que 84% dos participantes da pesquisa responderam “sim” com as seguintes justificativas: registros diários/semanais/mensais tomam muito tempo e intensificam o trabalho; sobrecarga de atribuições; muitas demandas burocráticas.

A isso acrescenta-se a percepção de diretores escolares que registraram a sua contrariedade à burocracia, sob a justificativa que essa compromete as áreas de atuação da organização e da gestão escolar (administrativo, pedagógico), aprendizagem escolar, conforme citação abaixo.

Há a necessidade de fazer registros sim, mas o excesso de burocracia impede o diretor de dar mais atenção ao pedagógico e administrativo (DE 140).

A burocracia é intensa, a pressão psicológica é maior ainda. O diretor ainda precisa realizar o registro de tudo o que ele faz durante o dia e muitas vezes nem consegue se lembrar, devido a toda correria, o que faz durante o dia. A escola é viva, os registros são necessários, mas algumas burocracias são desnecessárias (DE 28).

6.5.2.4 Intensificação no exercício da função na jornada em tempo integral

Na pesquisa empírica buscou-se captar se a jornada em tempo integral é um fator que intensifica o exercício da sua função/cargo. Como resultado, 61% dos diretores responderam afirmativamente. As justificativas ao questionamento indicam que a jornada escolar em tempo integral requer maior dedicação, atenção à equipe, envolvimento, presença do diretor, principalmente quando a escola mantém 2 turnos. Segundo eles, esse tipo de jornada tem uma maior incidência de conflitos, mais cobrança, mais trabalho e maior tempo de permanência na escola.

A citação a seguir exemplifica a opinião de participantes da pesquisa.

Sim, a jornada escolar em tempo integral pode intensificar o exercício da função de Diretor Escolar. A implementação de um programa de educação em tempo integral exige uma reestruturação significativa da escola, o que inclui a gestão de um maior número de atividades, a coordenação de uma equipe ampliada e a garantia de recursos adequados.

Além disso, o Diretor Escolar precisa lidar com a integração de atividades extracurriculares e pedagógicas, o que demanda um planejamento mais complexo e uma supervisão constante para assegurar a qualidade do ensino (DE 182).

Não obstante, a opinião dos participantes da pesquisa não é unânime, pois 39% acredita que a jornada em tempo integral não intensifica o exercício da função/cargo de diretor escolar, mas sim é um fator facilitador da organização e gestão da unidade escolar de forma efetiva, haja vista a disponibilidade de tempo para direcionar as ações do diretor escolar, viabilizando a execução das tarefas, ampliação do tempo apropriado às demandas e a feitura dos registros, além de poder conduzir e acompanhar melhor os trabalhos na escola.

Para alguns participantes da pesquisa, a intensificação do trabalho do diretor escolar não decorre, necessariamente, da ampliação da jornada escolar em tempo integral, mas de um conjunto de fatores que atravessam o cotidiano da gestão. Entre esses elementos, destacam-se as demandas burocráticas, o excesso de registros administrativos, a multiplicidade de tarefas e reuniões, bem como a insuficiência de infraestrutura e de equipamentos necessários à implementação do currículo. Soma-se a isso a pressão institucional para o acompanhamento e registro de atividades em plataformas digitais, as quais servem de instrumento de avaliação de desempenho dos diretores escolares, determinando a permanência no seu cargo no PEI, conforme Decreto n. 66.799 (art. 11, III), Resolução SEDUC n. 87(art.18) “A cessação da designação junto ao Programa dar-se-á: por resultado insatisfatório nas avaliações de desempenho (São Paulo, 2022b; 2022l).

Críticas ao fator de intensificação da jornada escolar em tempo integral também foram expostas pelos participantes da pesquisa, a exemplo de “Se fosse somente a nossa jornada semanal, mas precisamos de muitas jornadas no final de semana para dar conta” (DE 237).

6.5.3 Categoria 3 - Autonomia do diretor de escola de ensino médio PEI

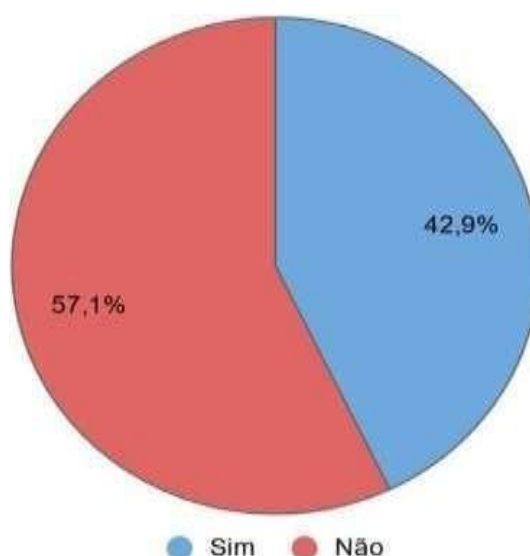
O Programa Ensino Integral é uma política pública educacional normatizada por diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as quais incidem tanto sobre a estrutura organizacional das unidades escolares quanto sobre as metodologias de ensino e os componentes curriculares. Nesse modelo, a organização da escola passa a ser orientada por um conjunto de dispositivos institucionais que regulam o funcionamento pedagógico e administrativo das unidades participantes.

Nesse contexto, o exercício da função de diretor escolar configura-se com autonomia relativa, uma vez que suas atribuições estão condicionadas às diretrizes do PEI e submetidas aos mecanismos de regulação e responsabilização institucional. Além do mais, embora o diretor disponha de determinados espaços de decisão no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à organização administrativa e à condução do trabalho pedagógico, suas ações estão circunscritas às normativas, metas e instrumentos de gestão definidos centralmente pela Secretaria da Educação.

Entre as atribuições que permanecem sob sua responsabilidade situam-se a organização dos horários de funcionamento da escola e a distribuição das aulas; a definição dos horários de trabalho da equipe gestora e dos coordenadores; a constituição do módulo docente da unidade, conforme as demandas da escola; e o acompanhamento do desenvolvimento e da execução do Plano de Ação da unidade escolar. Dessa forma, observa-se que, ainda que exista margem para decisões no âmbito da gestão cotidiana, o trabalho do diretor é fortemente orientado por dispositivos institucionais que estruturam e delimitam o exercício da gestão escolar no interior do Programa Ensino Integral.

Nesta pesquisa empírica detectou-se que o Programa Ensino Integral não confere maior autonomia para o exercício da função/cargo de diretor escolar, de acordo com 57% dos participantes da investigação. Para visualização dos dados do gráfico 4.

Gráfico 4 – Autonomia no exercício da função do diretor escolar PEI



Fonte: Elaboração própria.

Alguns participantes da pesquisa manifestaram-se assim:

Não vejo que tenhamos autonomia, mesmo porque, com as demandas atuais, como plataformas educacionais e Material Digital, não há tempo disponível para ações fora do previsto (DE 178).

Não há autonomia, visto que as Diretrizes, modelos e demandas são direcionadas e muitas vezes sem flexibilidade (DE 200).

Para o desenvolvimento do programa existe grande possibilidade de autonomia para sua eficácia, de acordo com as necessidades da demanda não deixando de cumprir as tarefas e resoluções vigentes (DE 130).

O quadro 21 destaca as atividades que configuram espaços de autonomia vinculada e relativa dos diretores escolares no processo de gestão da escola.

Quadro 21 – Âmbitos de decisão em que os diretores escolares exercem autonomia no interior da gestão escolar

Autonomia vinculada	Autonomia relativa condicionada a vinculada	Autonomia relativa
- Definir horário de entrada e saída dos alunos (9 horas de permanência). - Distribuição das aulas. - Movimentação de docentes durante o ano. - Monitorar e validar os Planos de Nivelamento das Eletivas.	Garantir a execução das premissas do Programa na Parte Diversificada do PEI	- Alinhamento constante com a equipe. - Alocar os docentes de acordo com o perfil, favorecendo o melhor desempenho da equipe escolar na aprendizagem do aluno. - Atribuição de aulas de acordo com o perfil do professor - Continuidade ou não do professor no PEI, com base na análise do perfil. - Flexibilização no desenvolvimento de ações e projetos. - Flexibilidade do plano de ação. - Monitorar, validar e garantir a execução dos Planos de Nivelamento das Eletivas. - Montagem de uma equipe mais qualificada e engajada. - Organização de horários da equipe - Propor ações que possibilitem atingir as metas. - Promover alinhamentos constantes com a equipe; - Replanejamento de atividades com base nos resultados. - Replanejamento de atividades com base nos resultados. - Tomada de decisão fundamentada na avaliação 360°.

Fonte: Elaboração própria.

Os atos do diretor no ambiente escolar (quadro 21), segundo os participantes da pesquisa, indica que a maioria das ações se desenvolve predominantemente no âmbito da competência administrativa relativa. Além disso, constam as de competência vinculadas, condicionadas às normativas e diretrizes definidas pela Secretaria da Educação. As competências apresentadas nesta pesquisa (quadro 21) dialogam com o estudo de Conti, Lima e Nascente (2017), realizado em escolas da rede estadual paulista não participantes do Programa Ensino Integral (PEI).

No Programa Ensino Integral a competência administrativa do diretor escolar tende a configurar-se como vinculada aos limites institucionais estabelecidos pelo sistema de ensino, uma vez que o exercício da gestão é mediado por dispositivos normativos, instrumentos de monitoramento e diretrizes que condicionam os processos decisórios no âmbito da escola. A autonomia relativa ocorre em determinados espaços de decisão no cotidiano escolar, especialmente na mediação de demandas pedagógicas, na organização do trabalho da equipe e na condução de processos internos de gestão. Na autonomia relativa condicionada a vinculada o gestor cumpre uma determinação programática do modelo institucional, com pouca margem de alteração. Na pesquisa bibliográfica realizada sobre autonomia há referência a autonomia relativa, a exemplo da tese de Mattos (2020).

À vista disso, o diretor escolar credenciado no Programa Ensino Integral não pode ser compreendido nem como um sujeito totalmente autônomo, nem exclusivamente como um gestor responsabilizado. Por um lado, dispõe de determinados espaços de decisão no cotidiano da escola, relacionados à organização das ações pedagógicas e à condução das atividades da gestão escolar. Por outro, sua atuação encontra-se condicionada pelas diretrizes institucionais que orientam a implementação do PEI.

Nesse sentido, o diretor escolar situa-se em uma posição intermediária, caracterizada pela coexistência de margens de autonomia no exercício da gestão escolar e pela responsabilização institucional quanto à implementação das diretrizes e ao acompanhamento dos resultados educacionais. Assim, sua atuação se desenvolve em um contexto no qual as decisões cotidianas da gestão escolar são realizadas dentro dos limites estabelecidos pela política educacional que estrutura o PEI.

6.5.4 Categoria 4 - Dificuldades do diretor de escola de ensino médio PEI

O processo de implementação do Programa Ensino Integral propôs um padrão de escola, centrado na melhoria da qualidade na rede estadual de ensino público. Para esse fim, no primeiro ano (2012) ofertou a adesão somente ao ensino médio da Educação Básica, estendendo a oportunidade ao ensino fundamental, anos finais e anos iniciais nos anos subsequentes. Assim, 16 escolas foram precursoras na implementação do PEI, sem representar uma gama significativa, haja vista o número de escolas públicas (5.077) de ensino médio, em 2012, à disposição da sociedade.

Apesar da adesão crescente no decorrer dos anos ser um ponto positivo, isso não impediu a ocorrência de determinados efeitos ao PEI, repercutindo sobre o trabalho do diretor escolar, a exemplo da interferência das políticas sistêmicas no ensino médio, provocando efeito no Programa. Isso ocasionou alterações na sistemática da gestão. A partir disso, buscou-se verificar as dificuldades e desafios deparados pelos diretores escolares, relacionados a alunos(as) nas escolas de ensino médio, no decorrer da implementação do PEI (2012 -2024). Para tanto, considerou-se a opinião dos diretores escolares na questão aberta (21) em conformidade com o que segue.

6.5.4.1 Dificuldades do diretor de escola PEI em relação à formação dos estudantes

De acordo com a pesquisa de Scorzafave e Rosado (2023) no início da implementação do PEI houve diminuição da evasão escolar nos seis primeiros anos de implementação em comparação com as escolas de tempo parcial. Nos anos de 2016 e 2017 não foram observados impactos significativos nas taxas de evasão.

Os resultados mais positivos observados nos primeiros anos, como a redução da evasão escolar entre 2012 e 2014, podem estar associados ao fato de que a adesão inicial ao PEI ocorreu, em muitos casos, em escolas que apresentavam melhores condições institucionais, maior mobilização da equipe gestora e maior capacidade de organização pedagógica. Esse processo de seleção inicial tende a favorecer resultados mais rápidos nos indicadores educacionais.

Outro fator refere-se às próprias características do modelo de escola de tempo integral, que amplia a permanência do estudante na escola e promove maior

acompanhamento das atividades pedagógicas, o que pode contribuir para a redução da evasão escolar. À medida que o PEI se expande para um número maior de unidades escolares, incluindo escolas com contextos socioeconômicos mais diversos e desafios estruturais distintos, os impactos tendem a se tornar mais heterogêneos.

No âmbito do Programa Ensino Integral da rede estadual paulista, a formação dos estudantes está orientada pela perspectiva da formação integral, que envolve o desenvolvimento acadêmico, socioemocional e o fortalecimento do protagonismo juvenil. Nesse contexto, o diretor escolar assume papel estratégico na organização das condições institucionais para a implementação do modelo pedagógico do Programa.

Nesta pesquisa, observou-se que os diretores das escolas de ensino médio vinculadas ao PEI enfrentam dificuldades que incidem diretamente sobre a permanência e a formação dos alunos, expressas em fenômenos como absenteísmo, baixa frequência, transferências para o período noturno e evasão escolar. Tais manifestações não se configuram apenas como questões de ordem pedagógica ou de gestão escolar, mas revelam determinações de natureza socioeconômica que tensionam a efetividade da política. Em grande medida, essas situações estão relacionadas às condições materiais das famílias, que levam os estudantes a ingressarem precocemente no mercado de trabalho como estratégia de subsistência. Os fatores mencionados pelos participantes da pesquisa comprometem a permanência e o engajamento discente — elementos centrais para o êxito de uma proposta de tempo integral.

Segundo os gestores, “[...] alunos cansados devido ao grande número de atividades nas plataformas” (DE 185). A isso acrescentam-se vários fatores, a exemplo de: “[...] estudantes no Ensino Médio que vieram de outra rede de ensino, como a Municipal, que não possui um modelo de escola semelhante” (DE 213); “Horário das 14h às 21h15 não satisfaz alunos, [...]” (DE 111).

Manter o adolescente do Ensino Médio na PEI de 2 turnos, sem uma política de estágio remunerado, deixam a PEI para estudar a noite e trabalhar durante o dia. O PEI em dois turnos não é viável, não funciona e não atinge os resultados esperados” (DE 215).

Consoante os participantes da pesquisa, as várias situações “[...] dificultam os resultados” (DE 71). Consequentemente os diretores escolares defrontam-se com situações que dificultam o desempenho de seu trabalho. As palavras dos diretores

coadunam-se com os registros no Relatório do Tribunal de Contas no quadro comparativo entre as escolas PEI e aquelas que não aderiram ao Programa, relativo ao índice percentual de alunos entrantes e saídos em dois anos seguidos (2021 e 2022) na tabela 22.

Tabela 22 – Alunos entrantes e saídos na escola PEI e escola parcial 2021 e 2022

Alunos Entrantes				Alunos Saídos			
PEI (2021)	Regular (2021)	PEI (2022)	Regular (2022)	PEI (2021)	Regular (2021)	PEI (2021)	Regular (2022)
26%	36%	35%	37%	20%	3%	11%	3%

Fonte: São Paulo, 2023f, p. 888-889. Elaboração própria.

Nos dados apurados, verifica-se um índice percentual menor de alunos ingressantes no Programa Ensino Integral (PEI) em comparação às escolas de tempo parcial (regulares) no ano de 2021. Em 2022, os percentuais entre os dois tipos de escola praticamente se equiparam, mantendo-se uma diferença de apenas 2% a mais para as escolas de tempo parcial.

Quanto aos índices percentuais de evasão, observa-se que, em 2021, 20% de alunos saíram do Programa Ensino Integral (PEI). Índice percentual significativamente superior ao registrado nas escolas de tempo parcial, que apresentaram índice de 3%. Em 2022, os percentuais corresponderam a 11% no PEI e mantiveram-se em 3% nas escolas de tempo parcial. Os dados coadunam-se com a avaliação de impacto do PEI apresentada por Scorzafave e Rosado (2023).

A propósito, os fatores mencionados pelos participantes da pesquisa comprometem a permanência e o engajamento discente — elementos centrais para o êxito de uma proposta de tempo integral. Nessa circunstância, o modelo de tempo integral mostra-se, para parte dos alunos, incompatível com suas necessidades concretas, o que contribui para a migração para o turno noturno — em escolas que não aderiram ao PEI — ou mesmo para o abandono escolar. Assim, evidencia-se um descompasso entre a proposta da política educacional e a realidade vivida pelos estudantes, indicando que a ampliação da jornada escolar, quando não acompanhada de condições sociais e materiais adequadas, pode produzir efeitos excludentes, ainda que não intencionais.

6.5.4.2 Dificuldades do diretor de escola de ensino médio PEI em relação à equipe docente

O PEI foi criado em 2012, durante o governo de Geraldo Alckmin, com gestão da Secretaria da Educação conduzida por Herman Voorwald. Nesse período inicial, o Programa foi concebido como uma política piloto e inovadora, o que justificava a adoção de: processos de credenciamento específicos; seleção de professores e gestores por perfil profissional; maior participação da escola e da Diretoria de Ensino na composição da equipe com vistas a garantir que os profissionais estivessem alinhados ao modelo pedagógico do PEI.

Ainda nesse governo, depois assumido por Márcio França (2015–2018) ocorreram mudanças na liderança da Secretaria da Educação, quando José Renato Nalini assumiu o cargo de Secretário da Educação. Nesse período a Secretaria buscou padronizar processos administrativos, incluindo a atribuição de aulas e funções. No período de 2012 a 2018 totalizaram 364 escolas PEI. No período, consolidou-se o modelo de gestão por resultados, com maior ênfase no acompanhamento de indicadores educacionais e na responsabilização das equipes escolares.

No governo de João Agripino da Costa Doria Junior, Secretário da Educação Rossieli Soares da Silva (2019-2022) aderiram ao PEI 1.686 unidades escolares adaptadas a uma agenda de modernização da gestão pública. Nesse sentido, foram realizadas alterações no processo de seleção de profissionais da educação e atribuição de aulas.

O modelo baseado no perfil e na entrevista foi substituído por pontuação e classificação, aproximando o PEI das regras gerais da rede estadual, em um movimento de padronização e racionalização administrativa.

A partir de 2023, no governo de Tarcísio de Freitas, o PEI manteve sua centralidade na política educacional paulista, mas inserido em um novo contexto de reformas. A prática de gestão por resultados e monitoramento de desempenho continuou, além de mecanismos de avaliação e responsabilização, modelos de gestão inspirados no setor empresarial com parceria público-privado com o uso obrigatório de plataformas digitais.

A exposição converge com o levantamento realizado na presente pesquisa, evidenciando dificuldades enfrentadas pelo diretor escolar, dentre as quais se destaca

a ausência de um perfil docente adequado para atuação no Programa Ensino Integral. De acordo com um dos participantes da pesquisa, essa situação decorre do fato de que “[...] o sistema de atribuição do PEI passou a seguir o mesmo processo das escolas de tempo parcial, baseado em pontuação, e não mais em perfil, como ocorria anteriormente” (DE 128). Isso significa que a mudança acarreta consequências que impactam diretamente a gestão escolar, conforme observa-se no quadro 22.

Quadro 22 – Dificuldades do diretor de ensino médio PEI em relação à equipe docente

Dificuldades	Consequências
“[...] rotatividade de profissionais da escola” (DE 214).	“[...] impactam na fragilidade de formação dos mesmos” (DE 214).
“[...] equipe desfalcada” (DE 93)	
“[...] falta de Professor Orientador de Convivência, função exercida pelo vice-diretor”, [...]” (DE 128).	“[...] sobrecarga, pois é uma das demandas mais intensas, que não são previsíveis e são urgentes” (DE 128)
“A falta de Professores com boa formação e qualificação” (DE 139).	
“Módulo de professores reduzido [...]” (DE 186).	
“O recebimento de docentes que não agregam ao programa e não o respeitam. O uso da escola para receber “efetivos” tanto da docência quanto da gestão que não querem/tem comprometimento com o programa” (DE 223).	

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, algumas citações de diretores sobre dificuldades deparadas no exercício da sua função no PEI.

[...] ultimamente temos recebido profissionais sem experiência alguma, e sem nenhum interesse em formação, ou mudança no seu processo de ensino com as incorporações das premissas do PEI, vindo para o modelo apenas pela gratificação em si, e nesse processo de formação de tentar inserir esse profissional na escola, perdemos praticamente 1 semestre o que causa um prejuízo enorme para toda nossa equipe. Hoje enxergo isso como o principal fator negativo por não atingimento de metas e desgaste da equipe gestora (DE 197).

[...] o fato de o professor não poder se ausentar sem ser substituído também impactam pois perdemos professores bons que não podem retornar ao PEI, após os tratamentos de saúde (DE 64).

Importante destacar que as ocorrências frequentes passam a interferir na rotina de trabalho do diretor, provocando consequências. O plano dos recursos humanos indica um cenário de instabilidade e fragilidade das equipes escolares. A rotatividade de profissionais, somada à falta de docentes com formação e qualificação adequadas,

aponta para tensões na constituição de um corpo docente alinhado aos princípios do PEI. Além disso, a utilização da escola como espaço para alocação de servidores efetivos sem comprometimento com a proposta evidencia contradições entre a lógica administrativa do sistema e as demandas específicas do Programa. Além disso, funções estratégicas, como a de Professor Orientador de Convivência, acabam sendo acumuladas por outros membros da gestão como o vice-diretor.

6.5.4.3 Dificuldades do diretor de ensino médio em relação à equipe de apoio

A situação no PEI se agrava com a escassez de profissionais de apoio — como funcionários de pátio e secretaria e com equipes desfalcadas. As dificuldades geradas pela ação de funcionários lotados nas unidades escolares do PEI interferem na gestão da escola, sobrecarregando a função do diretor escolar, além de provocar um desgaste físico e emocional, bem como consequências, de acordo com o quadro 23.

Quadro 23 – Dificuldades do diretor de ensino médio PEI em relação à equipe de apoio

Dificuldades	Consequências
“A troca constante de servidores [...]” (DE 51).	“[...] traz grandes impactos no desenvolvimento do dia a dia da rotina escolar” (DE 51).
“Hoje a principal dificuldade do exercício de diretor é a falta de funcionário, [...]” (DE 56).	“[...] prejudica o exercício de minha função. Não consigo estar em dois ou mais espaços ao mesmo tempo” (DE 56).
“A falta de equipe de apoio, [...] funcionários de pátio e secretaria” (DE 194).	“Diariamente os diretores desviam suas funções para ficar com aluno no pátio no horário de intervalo e almoço, abrir e fechar portão, abrir e fechar escola por falta de zelador etc.” (DE 46).

Fonte: Elaboração própria.

Essas condições adversas observam-se no registro do Relatório de Fiscalização Operacional sobre a expansão do Programa Ensino Integral emitido pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo – TCESP ao mencionar que nas escolas PEI “Além da falta de docentes, a situação dos servidores do Quadro de Apoio Escolar também inspira preocupação” (São Paulo, 2023f, p. 878).

6.5.4.4 Dificuldades do diretor de ensino médio PEI em relação à gestão escolar

No levantamento de dados desta pesquisa, constatou-se a existência de dificuldades que impactam diretamente o trabalho do diretor de ensino médio nas escolas do Programa Ensino Integral. Todas são relevantes e merecem atenção; contudo, destacam-se aquelas relacionadas à intensificação do trabalho, à exigência de cumprimento de metas e indicadores de desempenho, ao uso constante de plataformas digitais de monitoramento e à pressão por resultados no IDESP.

Esses elementos evidenciam a centralidade de uma lógica gerencial na organização do trabalho do diretor, que passa a assumir múltiplas atribuições, ampliando significativamente sua carga de responsabilidades.

A necessidade de monitorar indicadores e assegurar o alcance de metas institucionais reforça a responsabilização desse profissional pelos resultados educacionais, ao mesmo tempo em que condiciona suas práticas a parâmetros quantitativos previamente estabelecidos.

O uso contínuo de plataformas digitais, embora contribua para o acompanhamento e a sistematização das informações escolares, impõe novas exigências técnicas e operacionais, demandando tempo e atenção constantes. Soma-se a isso a pressão por resultados no IDESP, que intensifica o controle sobre o desempenho da escola e pode gerar tensões no cotidiano da gestão, ao priorizar resultados mensuráveis em detrimento de dimensões qualitativas do processo educativo. Tais dificuldades repercutem diretamente na atuação do diretor e na dinâmica das escolas PEI.

Com base na coleta de dados, observou-se outras dificuldades enfrentadas pelos diretores escolares nas escolas PEI, a exemplo de: estrutura física inadequada; falta de recursos financeiros; manutenção de equipamentos tecnológicos; laboratórios inadequados; instabilidade dos profissionais da educação; conciliação do administrativo, financeiro e pedagógico; Clubes Juvenis; turnos de 7 horas.

Entre as principais dificuldades, destaca-se a estrutura física inadequada de muitas unidades escolares. Inobstante o PEI pressupor uma organização diferenciada do tempo e do espaço escolar, diversas escolas não dispõem de ambientes compatíveis com essa proposta como salas multifuncionais, espaços de convivência e infraestrutura apropriada para atividades diversificadas. Essa limitação se agrava com a inadequação dos laboratórios, que frequentemente carecem de equipamentos

atualizados, comprometendo as práticas pedagógicas mais investigativas e experimentais.

Associada a esse quadro, a falta de recursos financeiros constitui um entrave recorrente à gestão escolar. A escassez de verbas impacta diretamente a manutenção de equipamentos tecnológicos, fundamentais para o desenvolvimento das atividades do PEI, sobretudo aquelas que envolvem inovação pedagógica e uso de tecnologias digitais. Sem manutenção adequada, tais recursos tornam-se obsoletos ou inutilizáveis, fragilizando a proposta educacional.

Outro aspecto crítico refere-se à instabilidade dos profissionais da educação. A rotatividade de docentes e demais membros da equipe compromete a continuidade dos projetos pedagógicos e dificulta a consolidação de uma cultura escolar alinhada aos princípios do Programa. Essa instabilidade exige do diretor um esforço constante de recomposição de equipes, formação e alinhamento de práticas, ampliando significativamente suas atribuições. Além disso, o diretor é constantemente demandado a responder por resultados educacionais, ao mesmo tempo em que precisa lidar com questões burocráticas, prestação de contas e gestão de recursos escassos, o que pode reduzir o tempo e a energia dedicados à liderança pedagógica.

A implementação de dispositivos específicos do Programa, como os Clubes Juvenis, também apresenta dificuldades. Embora concebidos como espaços de protagonismo estudantil, sua efetivação depende de condições materiais, engajamento dos estudantes e acompanhamento docente, nem sempre disponíveis de forma consistente nas escolas.

A ampliação da jornada exige adaptações na rotina, na oferta de alimentação, na dinâmica das aulas e na resistência física e emocional dos envolvidos, podendo gerar desgaste quando não acompanhada de condições adequadas. As dificuldades elencadas evidenciam que a implementação do PEI não ocorre de forma linear, sendo atravessada por múltiplos condicionantes que vão desde questões estruturais até dinâmicas organizacionais e humanas.

6.5.5 Desafios do diretor de escola de ensino médio PEI

Nesse sentido, o diretor configura-se como um agente público estratégico, apto a operacionalizar e implementar políticas públicas educacionais no âmbito escolar, articulando demandas institucionais, pedagógicas e administrativas.

À luz dos dados da pesquisa, observa-se que o diretor escolar se depara com múltiplos desafios no exercício de sua função, mobilizando estratégias com vistas à superação das dificuldades inerentes ao contexto de implementação do Programa Ensino Integral. O diretor é continuamente demandado a responder pelos resultados educacionais, ao mesmo tempo em que se vê imerso em exigências de natureza burocrática, como a prestação de contas e a gestão de recursos frequentemente escassos. Esse acúmulo de atribuições tensiona o exercício da função, na medida em que pode comprometer a centralidade da liderança pedagógica, reduzindo o tempo e a energia destinados ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, o diretor configura-se como um agente público estratégico, responsável pela implementação da política educacional no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que lida com contradições e limites estruturais que incidem sobre sua prática.

A seguir, quadro 24 com a seleção de alguns desafios propostos pelo diretor de escola do Ensino Médio PEI.

Quadro 24 – Desafios do diretor de escola de ensino médio nas escolas PEI

Desafios
Alinhar e atingir metas. Atingir resultados exigidos pela SEE. Conciliar administrativo com pedagógico. Cumprir demandas administrativas. Formar professores para o trabalho com a tecnologia. Garantir engajamento dos docentes no PEI. Gerir tempo e a gestão de pessoas. Manter os alunos na escola. Realizar um trabalho de qualidade com poucos recursos financeiros. Ter um grupo coeso de professores que entendam as primícias do PEI.

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, duas citações de diretores escolares sobre o PEI, as quais podem servir de instrumento de reflexão com vistas a proporcionar melhores condições de trabalho a esses profissionais da educação.

Da maneira como está o PEI não é mais uma escola que faz a diferença na vida dos estudantes, o maior desafio não está mais na governabilidade do Diretor. O PEI foi um ótimo programa quando foi implantado, todas as diretrizes do Programa contribuíram para a melhoria da Educação. Porém, a partir de 2023 as diretrizes começaram a ser alteradas e o funcionamento do Programa ficou comprometido. Os professores estão cada vez mais lotados de aulas, sem tempo para planejar uma aula de excelência que atinja seus objetivos de recuperar e formar seu aluno. Está igual a escola regular agora, professor só tem tempo para dar aula e cumprir o currículo que é exigido, preenche seus planos na correria porque são cobrados a ter essa parte de registro em dia, e o fazem como dá com o pouco tempo que lhes resta. Hoje

um professor do PEI dá 32 aulas, mais os ATPCG e ATPCA ficando pouco tempo para sua formação e preparação de uma aula (DE 90).

A grande dificuldade que vejo hoje é o diretor não ter nenhuma participação no processo de contratação dos novos professores, literalmente você tem que aceitar o que vier. Não há mais uma entrevista na diretoria para minimamente verificar o perfil profissional, isso gera um desgaste imenso, porque estar no PEI exige que o profissional aceite algumas regras, que muitos hoje não querem respeitar, porque nem sabem que existem. Isso é extremamente desgastante, de resto o PEI ainda é o que o estado oferece de melhor no momento (DE 170).

Nas palavras do DE 90, observou-se a emergência de um posicionamento crítico em relação ao PEI, particularmente, no que tange às mudanças implementadas nos últimos anos. Tal crítica sinaliza tensões no processo de reconfiguração do Programa Ensino Integral, evidenciando possíveis fragilidades na sua condução e nos impactos dessas alterações sobre a dinâmica da gestão escolar.

Na pesquisa empírica constatou-se manifestações relacionadas à falta de autonomia em determinadas situações deparadas nas escolas PEI, além de colocações relacionadas à importância do acompanhamento das reuniões semanais de ATPCs junto aos docentes. Outros aspectos mencionados pelos participantes da pesquisa incluem: “O funcionamento dos Clubes Juvenis ainda necessita ser repensado” (DE 61).

A análise dos dados evidencia que o exercício da função do diretor escolar no âmbito do Programa Ensino Integral ocorre em um contexto marcado pela presença de normativas institucionais, mecanismos de monitoramento e metas de desempenho estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tais elementos configuram formas de regulação que orientam e condicionam a atuação dos gestores escolares, definindo procedimentos, instrumentos de acompanhamento e expectativas de resultados para as unidades escolares.

Além disso, a necessidade de acompanhar indicadores educacionais, plataformas digitais e planos de ação pedagógica evidencia a ampliação das demandas administrativas e pedagógicas atribuídas à gestão escolar, contribuindo para a intensificação do trabalho do diretor. Dessa forma, os resultados da pesquisa indicam que a atuação desses profissionais se desenvolve em um campo marcado pela articulação entre regulação institucional, responsabilização por resultados e espaços limitados de autonomia na gestão da escola.

Os dados provenientes da pesquisa empírica evidenciam que a implementação do Programa Ensino Integral impõe à gestão escolar um conjunto significativo de

desafios, que articulam dimensões pedagógicas, administrativas e relacionais. Entre eles, destaca-se a necessidade de alinhar e atingir metas, especialmente aquelas estabelecidas pela Secretaria da Educação, o que demanda das equipes gestoras um acompanhamento constante dos indicadores de desempenho e a adoção de estratégias voltadas à melhoria dos resultados educacionais.

Outro ponto a considerar refere-se à conciliação entre as demandas administrativas e pedagógicas. O cumprimento de exigências burocráticas, frequentemente intensificadas no âmbito do PEI, tende a consumir grande parte do tempo da gestão, dificultando a dedicação a ações pedagógicas mais estruturantes. Essa sobreposição de funções exige habilidades de gestão do tempo e de organização do trabalho, além de uma atuação eficaz na gestão de pessoas. Também merece relevância à formação e o engajamento dos docentes.

A necessidade de preparar professores para o uso de tecnologias educacionais e garantir seu alinhamento nos princípios do PEI indicam a importância de processos formativos contínuos. Entretanto, a constituição de um grupo coeso, comprometido com as diretrizes do Programa, mostra-se desafiadora, sobretudo em contextos marcados por rotatividade de profissionais e por diferentes níveis de adesão à proposta.

A permanência dos estudantes na escola apresenta-se como um desafio central, exigindo ações que favoreçam o engajamento discente e a redução de indicadores como evasão e baixa frequência. Para efeito de exemplificação, os turnos de 7 horas configuram-se como um elemento que impõe desafios tanto para a organização escolar quanto para estudantes e profissionais. Do ponto de vista da gestão, a ampliação da jornada exige um planejamento mais complexo, envolvendo a distribuição equilibrada das atividades pedagógicas, a adequação dos tempos escolares e a articulação entre diferentes componentes curriculares e projetos, como os Clubes Juvenis.

Tal panorama se torna ainda mais complexo diante da necessidade de assegurar a qualidade do trabalho pedagógico em condições de restrição orçamentária, o que impõe limites à implementação de atividades e projetos previstos no Programa.

7 CONCLUSÃO

A presente tese tem como objetivo geral analisar a implementação do Programa Ensino Integral da rede estadual de ensino de São Paulo na perspectiva de diretores de escola de ensino médio. Para tanto, foram propostos percursos investigativos conforme seguem.

Na introdução foi apresentada a história de vida da pesquisadora, seguida dos elementos textuais da investigação (justificativa para a pesquisa, questionamento, hipótese, objetivos, delineamento metodológico e estrutura da tese).

O percurso investigativo “Delimitação do objeto de estudo” foi organizado em três eixos temáticos. O primeiro, concentrou-se nas produções sobre o Programa Ensino Integral; o segundo, a partir de estudos relacionados ao ensino médio e o terceiro, pesquisas que abordam o trabalho do diretor nas escolas que não fizeram adesão ao Programa Ensino Integral e as vinculadas ao PEI. Esse procedimento teve como objetivo identificar estudos que apresentassem aproximações temáticas com a presente pesquisa, possibilitando a compreensão do estado do conhecimento sobre o tema, contribuindo para a fundamentação teórica e analítica do estudo. Não foram identificados nas produções acadêmicas estudos que abordassem especificamente as dificuldades e os desafios enfrentados pelos diretores escolares no processo de implementação do Programa Ensino Integral. Embora existam pesquisas que discutam o programa sob diferentes perspectivas — como sua organização pedagógica, resultados educacionais ou impactos no cotidiano escolar —, observa-se uma lacuna na literatura no que se refere à análise da atuação e das experiências dos diretores escolares diante das exigências decorrentes da implementação dessa política pública educacional.

A exposição do percurso investigativo intitulado “Programa Ensino Integral à luz do ciclo de políticas públicas”, realiza uma abordagem abrangente acerca da inserção do PEI como política de educação integral em tempo integral na rede estadual de ensino paulista. A temática insere-se no campo das políticas públicas, a começar pela atuação da União na promoção da educação integral, sustentada por acordos entre os entes federados, por meio da articulação de ações, projetos e programas. O PEI foi instituído por meio de um conjunto de legislações, normativas, instrumentos de gestão e orientações pedagógicas previamente definidos pela Secretaria da Educação. Esse arranjo institucional evidencia uma política educacional

marcada por forte centralização normativa, o que tende a limitar a autonomia decisória das escolas em relação a aspectos estruturais do Programa.

A política pública estabelece procedimentos padronizados de gestão e organização pedagógica, bem como instrumentos institucionais que orientam o planejamento, a execução e o acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares. Também são implementados mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação institucional, por meio dos quais a gestão escolar passa a ser acompanhada a partir de indicadores educacionais, metas de desempenho e registros institucionais.

Dessa forma, o desempenho das escolas e da equipe gestora passa a ser continuamente monitorado, configurando um modelo de governança educacional baseado em processos de regulação, padronização e responsabilização institucional. Nesse cenário, as práticas de gestão escolar são fortemente orientadas por diretrizes estabelecidas no nível central da administração educacional, reforçando a lógica de acompanhamento e controle dos resultados educacionais no âmbito da implementação da política pública. Nesta tese o PEI é descrito por meio de sete etapas da política pública, bem como apresenta um exercício descritivo com base na Tipologia de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral.

O percurso investigativo “Programa Ensino Integral no Ensino Médio” é apresentado na sequência. Inicialmente, reporta-se aos dispositivos legais que asseguram o direito à vaga no ensino médio, assegurando a gratuidade e a obrigatoriedade da educação básica até os 17 anos, inclusive estendida àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade própria.

A norma legal assegura a formação dos jovens no ensino médio, porém, não garante a sua permanência, pois essa independe da vontade do poder público, mas sim da vontade do próprio educando. Na maioria das vezes, esses são levados por circunstâncias alheias a sua vontade ao abandono desta etapa de ensino, principalmente nas escolas de tempo integral. A devida confirmação desse fato visualiza-se na menor incidência de matrículas no ensino médio em tempo integral nos estados brasileiros, em relação às matrículas em geral.

Importante ressaltar a incidência de políticas sistêmicas sobre o ensino médio, as quais produzem efeitos no funcionamento do PEI, repercutindo diretamente no trabalho do diretor escolar.

A abordagem sobre os diretores de escolas que não fizeram adesão ao PEI, assim como daquelas que aderiram ao Programa, cujo responsável pela gestão é o diretor escolar, processou-se no percurso investigativo “Diretor de escola de Ensino Médio nas escolas PEI”. A função de cada um desses funcionários públicos é estabelecida por normas da Secretaria da Educação. A garantia de manter a qualidade do ensino e aprendizagem dos discentes aferidos nas avaliações externas, o cumprimento de metas do IDESP são atribuições inerentes tanto para o diretor de escolas regulares como do diretor escolar PEI, porém, com uma cobrança mais incisiva ao segundo.

No caso do diretor escolar há atribuições próprias para a sua função no PEI. As premissas da gestão do Programa mantêm conexão entre os valores e os devidos princípios pedagógicos relacionados ao ser, estar e fazer na escola. Ademais, acrescentam-se as competências imprescindíveis ao exercício da função. Também fica sob a responsabilidade do diretor escolar um modelo de gestão diferenciado, em razão da jornada ampliada, bem como o controle das plataformas digitais da comunidade escolar e a realização de um trabalho burocrático exclusivo das escolas PEI.

Na coleta de dados do percurso investigativo “Implementação do Programa Ensino Integral: dificuldades e desafios dos diretores escolares” o panorama é marcado por dificuldades de ordem administrativa, de gestão, pedagógica e financeira. Diante disso, a atuação dos diretores escolares é atravessada por um conjunto de desafios que expressam a complexidade da gestão escolar contemporânea, especialmente em contextos marcados por forte orientação para resultados e limitações estruturais.

Na pesquisa observou-se que um dos principais desafios nas escolas PEI consiste em alinhar e atingir metas, bem como responder aos resultados exigidos pela Secretaria da Educação. A centralidade dos indicadores de desempenho impõe aos diretores a responsabilidade de monitorar continuamente o rendimento dos estudantes, organizar intervenções pedagógicas e garantir que a escola alcance os padrões estabelecidos. Essa lógica intensifica a pressão sobre a gestão e exige um acompanhamento sistemático das práticas docentes e dos processos de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, torna-se particularmente desafiador conciliar as dimensões administrativa e pedagógica, pois o diretor precisa lidar simultaneamente

com demandas administrativas — como prestação de contas, organização de documentos e cumprimento de normativas — e com a liderança pedagógica da escola, o que frequentemente resulta em sobrecarga de trabalho e na fragmentação de suas funções. Outro ponto relevante refere-se à necessidade de formar professores para o trabalho com tecnologias educacionais. A incorporação de recursos digitais no cotidiano escolar demanda não apenas infraestrutura, mas também investimento contínuo na formação docente, o que recai, em grande medida, sobre a organização e mediação do diretor. Essa tarefa articula-se com o desafio de garantir o engajamento dos docentes no PEI, especialmente, diante de mudanças nas rotinas, ampliação da jornada e exigências específicas do Programa.

A gestão escolar exige competências relacionadas à administração do tempo e à gestão de pessoas. O diretor precisa organizar agendas, priorizar ações e mediar conflitos, ao mesmo tempo em que busca construir um ambiente colaborativo. Nesse sentido, um desafio central é constituir e manter um grupo coeso de professores, que compreenda e compartilhe os princípios do PEI, favorecendo a continuidade e a consistência das práticas pedagógicas. Outro aspecto crítico é manter os alunos na escola, sobretudo considerando a ampliação da jornada escolar. A permanência dos estudantes depende de estratégias que tornem a escola significativa, articulando currículo, atividades diversificadas e acompanhamento individualizado, o que demanda planejamento e envolvimento de toda a equipe escolar.

Assim, todos esses desafios se agravam diante da necessidade de realizar um trabalho de qualidade com recursos financeiros limitados. A escassez de verbas impacta diretamente as condições de funcionamento da escola, exigindo do diretor criatividade, capacidade de articulação e tomada de decisões estratégicas para garantir a efetividade das ações propostas. Dessa forma, o diretor das escolas PEI atua em um contexto de múltiplas exigências, no qual precisa equilibrar metas institucionais, gestão administrativa e liderança pedagógica, ao mesmo tempo em que enfrenta restrições materiais e busca mobilizar sua equipe em torno de um projeto educacional comum.

Importante salientar que as dificuldades e desafios relatados pelos diretores escolares revelam aspectos que ultrapassam a implementação de uma política educacional específica, evidenciando mudanças na organização do trabalho da gestão escolar, na ampliação das atribuições dos gestores e na intensificação de mecanismos de monitoramento e responsabilização institucional. A análise dos dados

permite compreender o Programa Ensino Integral não apenas como uma política educacional específica, mas como expressão de um movimento mais amplo de reconfiguração da gestão escolar pública no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Nessa conjuntura, observa-se a incorporação de princípios associados à racionalização administrativa, à centralidade dos resultados e à ampliação dos mecanismos de regulação e controle, que passam a orientar o funcionamento das escolas e o trabalho dos gestores.

Na pesquisa evidenciou-se a centralidade do diretor escolar como ator implementador de uma política pública em um cenário marcado por múltiplas exigências e limitações. Nesse contexto, esse profissional é constantemente desafiado a viabilizar uma proposta educacional ambiciosa, muitas vezes em condições adversas, que envolvem restrições materiais, instabilidade das equipes e intensificação das demandas administrativas e pedagógicas. Tais elementos revelam a complexidade da gestão escolar contemporânea, na qual o diretor não apenas executa diretrizes, mas também interpreta, adapta e recria a política no cotidiano da escola. Essa condição reforça a necessidade de formulação e implementação de políticas públicas que considerem, de maneira mais efetiva, as condições reais de funcionamento das escolas inseridas no PEI, reconhecendo os limites concretos enfrentados e oferecendo suporte adequado para a consolidação de seus objetivos.

Na pesquisa, constatou-se que os diretores escolares reconhecem aspectos positivos do Programa Ensino Integral, contudo, apresentam críticas e sugestões, evidenciando a sua participação ativa e representatividade no processo de implementação da política pública educacional. Nesse sentido, confirma-se a hipótese formulada nesta tese de que o PEI impõe dificuldades e desafios ao exercício da função de diretor escolar. Cabe destacar que, embora tais dificuldades estejam presentes, elas podem ser ressignificadas como desafios a partir das proposições dos participantes da pesquisa. Esse movimento possibilita o fortalecimento do papel dos diretores enquanto implementadores da política educacional, contribuindo para a consolidação e continuidade da educação integral em tempo integral, especialmente no contexto de ampliação das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação para o próximo decênio.

A participação dos diretores escolares nesta pesquisa empírica revelou-se de fundamental importância para a apreensão de informações acerca do trabalho desenvolvido ao longo dos anos de implementação do Programa Ensino Integral na

rede estadual pública de ensino. A captação, por meio das percepções e vivências dos diretores no contexto das escolas PEI, contribui para a produção de conhecimento científico em múltiplas dimensões, especialmente nos campos das políticas educacionais e da gestão escolar. O estudo preenche uma lacuna na literatura ao abordar especificamente as dificuldades e os desafios vivenciados pelos diretores escolares no processo de implementação de uma política pública educacional. Ao dar visibilidade ao ponto de vista dos diretores escolares, a pesquisa amplia a compreensão sobre o papel da gestão escolar em contextos de reformas educacionais.

A investigação contribui ao sinalizar a distância entre o que está previsto nos documentos oficiais da política e o que se concretiza no cotidiano das escolas. Ao analisar essa relação entre formulação e implementação, o estudo permite compreender como as políticas públicas são reinterpretadas e ressignificadas na prática, considerando as condições reais de funcionamento das escolas no ensino público. Ao articular dados empíricos com a análise teórica, o estudo fortalece a produção acadêmica na área e oferece referências para futuras pesquisas, além de contribuir para a formulação de políticas mais contextualizadas, democráticas e sensíveis às realidades das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela de. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xkVZC8xVCgZPJNLbjyrnhCk/?format=pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise Garcia. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. *In*: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 4., 2014, Porto. **Anais [...]**. Porto: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/TheresaAdria_o_GT5_integral.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.
- ALVES, Francisco; BITTENCOURT, Rene. **Canção da Criança**. 1952. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/francisco-alves/924347/>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BALL, Stephen James. Diretrizes Políticas Globais e Relações Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fieId/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BALL, Stephen James. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, maio-agosto, 2010, p. 37-55. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227077004.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 20 set. 2024.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.230, de 26 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_imp?idProposicao=2399598&ord=1&tp=completa. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituico/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 6945, 01 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 5798. 10 abr. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024.** Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2024c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14818.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2024d. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-07-25;14934>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2024e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4912%201-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021. Institui o Programa Itinerários Formativos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 53, 17 set. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-%20345462147>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos [...] Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://ejatrabalhadores.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/Resolucao-N%C2%BA-3-de-15-de-junho-de-2010.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 96, p. 44, 24 maio 2016c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC- EM), como etapa final da Educação Básica, [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDEn4__DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018__BNCC_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL (Ministério da Educação). **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. 2018. Conselho Nacional de Educação. Parceria Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Brasília DF. 2018e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024f. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2025**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2025h. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 de set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2024**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025i. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Oasisbr**: Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto. 2024b. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Todos pela Educação. Nota Técnica: **Taxas de Atendimento Escolar**, dezembro 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1932953/mod_resource/content/1/CELLARD%20C%20Andr%C3%A9_An%C3%A1lise%20documental.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

CHIQUEMBA, Catarina Cuva de Fátima Vilar. **A configuração do programa de merenda escolar de Angola**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/17470ac9-a479-4a98-ae26-6bf4bf90798b/content>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Visões de diretoras de escola sobre políticas públicas e determinações legais educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 771-790, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79307/46243>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CORTINA, Roseana Leite. **Burocracia e Educação**: o diretor de escola no Estado de São Paulo. Araraquara: Laboratório Editorial UNESP FCL; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 1999.

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e 180303, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FGFSKCC83RqZnLJpk6YwC9y/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 set. 2025.

DYE, Thomas. Policy analysis and political science: some problems at the interface. **Policy Studies Journal**, v. 1, n. 2, p. 103-107, 1972. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1541-0072.1972.tb00077.x>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FERREIRA, Claudiceia Ribeiro. **O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9e19daec-ce94-4952-b2cc-a1c8f07b2c79/content>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 114-131, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305/25295>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Oprimidos**. 92.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2025.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GARCIA, Paulo Sérgio *et al.* Diretores de escola e gestão democrática na região do ABC paulista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 20, n. 1, p. 87-107, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9394/6245>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRUND, Zelina Cardoso. A trajetória política-histórica da Educação Integral na jornada de trabalho docente no Estado de São Paulo. *In: SEMINÁRIO DO GEPALE E ENCONTRO DO PROCAD/CAPES*, 3., 2018, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018a, p. 11-26. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/3seminariogepale/arquivos/ebook.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GRUND, Zelina Cardoso. **Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/7d888247-90d9-4e64-a10c-159e25f799c2> . Acesso em: 24 ago. 2024.

GRUND, Zelina Cardoso. O contexto político-histórico da educação integral e a jornada de trabalho docente na rede de ensino público do Estado de São Paulo. *In*: SILVA, Américo Junior Nunes da (org.). **A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais** 3. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 220-235. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/o-contexto-politico-historico-da-educacao-integral-e-a-jornada-de-trabalho-docente-na-rede-de-ensino-publico-do-estado-de-sao-paulo> Acesso em: 24 ago. 2024.

GRUND, Zelina Cardoso. Política Pública Educacional: Ensino Médio frente aos desafios da contemporaneidade. *In*: JORNADA PEDAGÓGICA, 19., 2023, Marília. **Anais** [...]. Marília, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2023. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/download/ANAISJORNADAPEDAGGICA-versofinal.adab53f4cfc24324a9c9.pdf> . Acesso em: 24 ago. 2024.

GRUND, Zelina Cardoso. Políticas educacionais no regime de dedicação plena e integral do Estado de São Paulo: uma abordagem documental. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO, 1., 2018, Assis. **Anais** [...]. Assis, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2018b. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/content/i-congresso-internacional-de-pesquisa-e-praticas-em-educacao>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GRUND, Zelina Cardoso; MIGUEL, Iranilde Ferreira. Nova gestão pública e gerencialismo: cenário do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 3., 2023, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós 10 anos de implementação do Programa Ensino Integral na rede estadual de ensino de São Paulo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNOESTE, 3., 2022, Presidente Prudente. **Anais** [...]. Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista, 2022a. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventoAnual/808/ANAIS%20-%203%20%20CONGRESSO%20PPGE%20UNOE.pdf?v=1>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Condições de trabalho docente em Regime de Dedicação Plena e Integral na rede estadual de ensino de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 185-205, 2022b. Disponível em: <https://periodicosletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14407>. Acesso em: 24 ago. 2024.

HOJAS, Viviani Fernanda. Concurso público para diretor de escola no estado de São Paulo: expectativas dos órgãos centrais do ensino e as percepções de diretores concursados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 30, n. 3, p. 535-551, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/57613/34578>. Acesso em: 24 ago. 2024.

HOWLETT, Michael; RAMESH, Mishra; PERL, Anthony. **Política Pública - seus ciclos e subsistemas**: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KINGDON, John. Juntando as coisas. *In*: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006. p. 225-246.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar e Organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

MARANGONI, Ricardo Alexandre; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Diretor de escola: representações sobre o seu trabalho. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 106-119, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/888/777>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MARTINS, Ângela Maria; SILVA, Cristina de Cássia Mabelini. Formação Continuada: percepções de diretores da educação básica sobre um plano de governo. **Revista Interações**, v. 14, n. 49, p. 25-47, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16155>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MATTOS, Rosemary. **Análise do trabalho do diretor de escola no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo (2012-2018)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128979>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MEDEIROS, Mirna de Lima *et al.* Diretor de escola pública: da totalidade a centralidade? **Nucleus**, Ituverava, v. 11, n. 2, p. 1-13, 2014. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0408.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MELO, Lúcio Leite de; MIRANDA, Nonato Assis de. Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 130-152, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96631/56992>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MENIN, Maria Suzana de Stefano *et al.* As representações sociais dos gestores sobre seu papel na escola pública. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 349-360, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/487>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; LEAL, Lindsay da Silva Cruz; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. O Método de Melhoria de Resultados – MMR: uma política “nova” sustentada por “velhos” paradigmas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v.40, n. 1, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932024000100123#B13 . Acesso em: 20 set, 2025.

MOREIRA, Laércio; SILVEIRA, Luiz Dalmacir; ALCANTARA, Cristiano Rogério. Programa Ensino Integral: a percepção dos educadores de uma escola da região Centro-Sul de São Paulo. **Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v.12, n. 22, p.35-58, 2024. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/280/223>. Acesso em: 20 set. 2025.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10601/pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Desvendando a jornada escolar brasileira. **Educação e Políticas em Debate**, v. 8, p. 319-343, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48702>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à luz da análise do ciclo da Política Pública. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/?lang=pt>. Acesso em 24 ago. 2024.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Turnos escolares: contexto internacional e o caso brasileiro. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v.13, n. 32, e-12962, 2020. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.12962>.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PEREZ, José Roberto Rus; MATTOS, Maria Jose Marinho Viana de. Avaliação, monitoramento e controle social: contribuição à pesquisa e a política educacional. *In*: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota (org.). **Avaliação, Política e Gestão da Educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 15-32.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 763-778, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar educador ou gerente?** São Paulo: Editora Cortez, 2015.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de Políticas Educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/gCjwL6rYr6sHpMPBGTwL73c/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 24 ago. 2024.

RAMOS, Géssica Priscila. A criação dos grupos escolares no contexto da República: uma análise a partir do Estado de São Paulo (1893-1920). **HISTEDLEBR**, Campinas, v. 24, 1-16, e024017, 2024. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/380015015_A_criacao_dos_grupos_escolas_no_contexto_da_Republica_uma_analise_a_partir_do_Estado_de_Sao_Paulo_1893-1920. Acesso em: 24 ago. 2024.

RIBEIRO, Celia *et al.* O perfil do diretor da escola: a importância das competências emocionais. **Gestão e desenvolvimento**, Lisboa, n. 27, p. 257-290, 2019. Disponível em:
<https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/384>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20395>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Constituição (1989). **Constituição do Estado de São Paulo**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1989. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894**. Aprova o regimento interno das escolas pública. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1894. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 1.253, de 28 de novembro de 1904**. Aprova e manda observar o regimento interno dos grupos escolares. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1904. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1253-28.11.1904.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 38.643, de 27 de junho de 1961**. Regulamenta a Lei n.6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1961. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986**. Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas. São Paulo, 1986. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/192463/decreto-25469-86>. Acesso em: 24. ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988**. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991**. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão" na Secretaria da Educação. São Paulo, 1991. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34035-22.10.1991.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. São Paulo, 2013a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.htm>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral - PEI, de que trata a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1968. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-10261-28.10.1968.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974.** Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. São Paulo, 1974. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei-500-13.11.1974.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo, 1985. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.** Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo, 1997. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.010, de 01 de junho de 2007.** Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual [...]. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012.** Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral [...]. São Paulo, 2012a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.htm>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral. São Paulo, 2012b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022.** Institui os Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação [...]. São Paulo, 2022c. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 1.388, de 11 de julho de 2023.** Dispõe sobre os vencimentos, salários e subsídios dos servidores que especifica, e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2023a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2023/lei.complementar-1388-11.07.2023.html>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.396, de 22 de dezembro de 2023.** Altera as leis complementares nº 1.374, de 30 de março de 2022, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, e nº 444, de 27 de dezembro de 1985, e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2023b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2023/lei.complementar-1396-22.12.2023.html>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 186, de 29 de julho de 2020. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei n. 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado:** seção 1, São Paulo, p. 45, 30 set. 2020a. Disponível em: <https://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/legislacaoescolar/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20186-2020%20.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Adesão de escolas estaduais públicas no PEI 2012-2022.** São Paulo, 2022a. Disponível em: https://issuu.com/governosp/docs/lista_escolas_pei_atualizada_17.02_v6_-_para_site. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral.** São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2012c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes de formação continuada para gestores da SEE-SP.** 2017a. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2022/12/Formacao_Continuada_2022_v3.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes de Formação Continuada para Gestores(as) (Líderes Públicos) da SEDUC-SP**. São Paulo: EFAPE, 2022d. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2022/12/Formacao_Continuada_2022_v3.pdf . Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Portaria Conjunta COPED/CGRH, de 13 de setembro de 2024**. Dispõe sobre os questionários da Avaliação de Desempenho, conhecidos como Avaliação 360, e o painel de resultados – instrumentos da Avaliação de Desempenho dos integrantes do Quadro do Magistério em atuação no Programa Ensino Integral (PEI) em Regime de Dedicção Exclusiva (RDE). São Paulo: Secretaria da Educação, 2024b. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07970/pt-br>. Acesso em 20 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o projeto escola de tempo integral. São Paulo: Secretaria da Educação, 2005. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32 . Acesso: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012**. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral [...]. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 84, de 19 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/731.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014b. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/01/resoluo-se-52-de-2-10-2014.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 67, de 16 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014c. Disponível em: <https://demparanapanema.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-67-de-16-12-2014/>. Acesso em: 25 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 2, de 8 de janeiro de 2016**. Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria da Educação, 2016a. Disponível em:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/09/resoluo-se-2-de-812016-formao-de-classes-de-alunos-nas-escolas-estaduais-sp-santos-17092025.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 56, de 14 de outubro de 2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2016b. Disponível em:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2023/06/resoluo-se-56-2016.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 1, de 6 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. São Paulo: Secretaria da Educação, 2017c. Disponível em:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/doe-07-01-17.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 4, de 20 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre a idade mínima para matrícula em cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA mantidos pelas escolas da rede estadual de ensino [...]. São Paulo: Secretaria da Educação, 2017d. Disponível em:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2023/08/resolucao-se-4-20-1-2017-idade-minima-para-matricula-eja-1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 82, de 17 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. São Paulo: Secretaria da Educação, 2018c. Disponível em:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/12/5c18e20804c4c-5c18e20804c4fresoluo-se-82-de-17-12-2018-pdf.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 2, de 18 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro de Secretaria da Educação, 2019a. Disponível em:

https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/resolucao-se-2-de-18_1_2019.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 44, de 11 de setembro de 2019**. Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral (PEI) no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019b. Disponível em: https://dgui.cps.sp.gov.br/dgui_atos_normativos/seduc-sp-44/. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 66, de 9 de dezembro de 2019**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=25/01/2021%2018:15:5. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2019**. Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019d. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/03/resolu-se_68_2019_histrico-escolar.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 9, de 20 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza - CPS e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020c. Disponível em: <https://www.pebsp.com/resolucao-se-9-2020-organizacao-de-curso-do-ensino-medio-articulados-a-educacao-profissional-de-nivel-tecnico-em-parceria-com-centro-paula-souza/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 10, de 22 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI [...]. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020b. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/05/resolu-se-10-2020.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 29, de 20 de março de 2020**. Estabelece diretrizes para a organização e funcionamento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos - EJA em classes multisseriadas, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020d. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/04/eja-multisseriada-resolu-seduc-29-2020.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 85, de 19 de novembro de 2020**. Estabelece diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020e. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/11/5fb7c75ec24fb-5fb7c75ec24fcresoluo-seduc-85-de-19-11-2020-pdf.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 87, de 20 de novembro de 2020**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro Paula Souza - CPS e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020f. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/12/resoluo-se-87-2020deitr.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 2, de 08 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro Paula Souza - CPS e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021g. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%202.PDF?Time=10/03/2024%2017:25:37>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 5, de 11 de janeiro de 2021**. Altera a Resolução SE 10 de 22-1-2020, que dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, que ofertamos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021h. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-5-de-11-1-2021-altera-a-resolucao-se-10-de-22-1-2020-que-dispoe-sobre-a-gestao-de-pessoas-dos-integrantes-do-quadro-do-magisterio-nas-escolas-estaduais-do-programa-ensino-integral/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 46, de 08 de abril de 2021**. Institui o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021i. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-46-de-8-4-2021-institui-o-projeto-de-acompanhamento-pedagogico-formativo-das-escolas-da-rede-estadual-de-ensino-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 61, de 14 de julho de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos da Educação de Jovens e Adultos etapa Ensino Médio. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021j. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-61-de-14-7-2021-dispoe-sobre-a-organizacao-curricular-de-cursos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-etapa-ensino-medio/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 86, de 20 de setembro de 2021**. Dispõe sobre a oferta do Programa de Qualificação Profissional e Habilitação Técnica - NOVOTEC nas unidades escolares do Programa Ensino Integral - PEI e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021k. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-86-de-20-9-2021-dispoe-sobre-a-oferta-do-programa-de-qualificacao-profissional-e-habilitacao-tecnica-novotec-nas-unidades-escolares-do-programa-ensino-integral-pei-e-da-provi/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 97, de 08 de outubro de 2021**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021l. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.PDF?Time=04/06/2023%2015:14:01>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 102, de 15 de outubro de 2021**. Altera dispositivos das Resoluções SE-60, de 30-08-2013, SEDUC/SP 44, de 10-09-2019, SE – 4, 03-01-2020. SE – 8, de 17-01-2020 e SE – 10, de 22-01-2020 que vigoram no Programa de Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021m. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-102-de-15-10-2021-altera-dispositivos-das-resolucoes-se-60-de-30-08-2013-seduc-sp-44-de-10-09-2019-se-4-03-01-2020-se-8-de-17-01-2020-e-se-10-de-22-01-20/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SEDUC nº 103, de 21 de outubro de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021n. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-103-de-21-10-2021-dispoe-sobre-a-organizacao-curricular-de-cursos-do-ensino-medio-articulados-a-educacao-profissional-e-tecnica-de-nivel-medio-a-serem-oferecidos-em-unidades-escola/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 108, de 28 de outubro de 2021**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio para as Modalidades de Ensino da Rede Estadual de São Paulo [...]. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021o. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-108-de-28-10-2021-estabelece-as-diretrizes-da-organizacao-curricular-do-ensino-fundamental-e-ensino-medio-para-as-modalidades-de-ensino-da-rede-estadual-de-sao-paulo-e-da-providenci/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 120, de 11 de novembro de 2021**. Acrescenta disposições da Resolução SEDUC nº 103, de 21-10- 2021, que dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino [...]. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021p. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-120-de-11-11-2021-acrescenta-disposicoes-da-resolucao-seduc-no-103-de-21-10-2021-que-dispoe-sobre-a-organizacao-curricular-de-cursos-do-ensino-medio-articulados-a-educacao-profiss/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n.º 37, de 1 de junho de 2022**. Dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Ensino Integral - PEI para o ano de 2022f. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-37-de-1-6-2022-dispoe-sobre-as-diretrizes-gerais-do-programa-ensino-integral-pei-para-o-ano-de-2022/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 41, de 1 de junho de 2022**. Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério – QM em atuação no Programa Ensino Integral – PEI. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022g. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-41-de-1-6-2022-dispoe-sobre-as-atribuicoes-dos-integrantes-do-quadro-do-magisterio-qm-em-atuacao-no-programa-ensino-integral-pei/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 52, 30 de junho de 2022**. Dispõe sobre a função de Coordenador de Organização Escolar e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022h. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-52-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-organizacao-escolar-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 56, de 06 de julho de 2022**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos da Educação de Jovens e Adultos da etapa do Ensino Médio. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022i. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-56-de-6-7-2022dispoe-sobre-a-organizacao-curricular-de-cursos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-da-etapa-do-ensino-medio/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 69, de 12 de agosto de 2022**. Altera e inclui dispositivos na Resolução SEDUC nº 97, de 08-10- 2021, que estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022j. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-69-de-12-8-2022-altera-e-inclui-dispositivos-na-resolucao-seduc-no-97-de-08-10-2021-que-estabelece-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ens/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 74, de 15 de setembro de 2022**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022k. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-74-de-15-09-2022-dispoe-sobre-a-organizacao-curricular-de-cursos-do-ensino-medio-articulados-a-educacao-profissional-e-tecnica-de-nivel-medio-a-serem-oferecidos-em-unidades-escolar/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 87, de 11 de novembro de 2022**. Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2022l. Disponível em: Acesso em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-87-de-11-11-2022-dispoe-sobre-a-gestao-de-pessoas-dos-integrantes-do-quadro-do-magisterio-nas-escolas-estaduais-do-programa-ensino-integral-pe-i-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SEDUC nº 18, de 22 de maio de 2023**. Acrescenta e altera disposições da Resolução SEDUC nº 74, de 15-09-2022, que dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino [...]. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023e. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-18-de-22-05-2023-acrescenta-e-altera-disposicoes-da-resolucao-seduc-no-74-de-15-09-2022-que-dispoe-sobre-a-organizacao-curricular-de-cursos-do-ensino-medio-articulados-a-e/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 52, de 16 de novembro de 2023**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023c. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-52-de-16-11-2023estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas-2/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 72, de 11 de dezembro de 2023**. Processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023d. Disponível em: <https://debirigui.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-72-de-11-12-2023-processo-de-credenciamento-de-profissionais-do-quadro-do-magisterio-para-atuacao-nas-escolas-estaduais-do-programa-ensino-integral-pe-i-e-da-providencia/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 9, de 8 de fevereiro de 2024**. Altera a nomenclatura da função que se especifica, bem como altera e acrescenta dispositivos à Resolução SEDUC nº 52, de 29-07-2022 [...]. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024f. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-9-de-8-2-2024-altera-a-nomenclatura-da-funcao-que-se-especifica-bem-como-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-resolucao-seduc-no-52-de-29-07-2022-de-que-trata-a-lei-complementar/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 34, de 14 de maio de 2024**. Fica instituído o Programa Multiplica SP #Diretores no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024c. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-34-de-14-de-maio-de-2024-fica-instituido-o-programa-multiplica-sp-diretores-no-ambito-da-secretaria-da-educacao-do-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 77, de 24 de outubro de 2024**. Dispõe sobre o processo de credenciamento, transferência, alocação e realocação do Programa Ensino Integral – PEI – 2025. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024d. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-77-de-24-de-outubro-de-2024-dispoe-sobre-o-processo-de-credenciamento-transferencia-alocacao-e-realocacao-do-programa-ensino-integral-pe-2025/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 84, de 31 de outubro de 2024**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024e. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-84-de-31-de-outubro-de-2024-estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 93, de 7 de novembro de 2024**. Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024f. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-93-de-7-de-novembro-de-2024-dispoe-sobre-a-gestao-de-pessoas-dos-integrantes-do-quadro-do-magisterio-nas-escolas-estaduais-do-programa-ensino-integral-pe-2024-providen/>. Acesso em: 04 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 6, de 14 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades escolares no âmbito do Programa Ensino Integral (PEI) e dá outras providências. São Paulo: Secretaria da Educação, 2025a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dCrsvxB4CZOHP8pl6YvoHSSstHZGXcSo0/view>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 73, de 28 de abril de 2025**. Dispõe sobre a expansão e conversão de jornada do Programa Ensino Integral – PEI no âmbito da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Secretaria da Educação, 2025b. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-seduc-n-73-de-28-de-abril-de-2025-20250429112312201047339>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Edital SE nº 1, de 23 de junho de 2017. Abertura de inscrições para provimento do cargo de Diretor de Escola do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Estado**: seção 1, São Paulo, p. 171, 23 jun. 2017b. Disponível em: <https://debirigui.educacao.sp.gov.br/edital-se-no-01-2017-abertura-de-inscricoes-provimento-para-o-cargo-de-diretor-de-escola-do-quadro-de-magisterio/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo – Modelo de gestão do Programa Ensino Integral**: Caderno do gestor. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2014a. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/05/programa-pe-i-modelo-de-gestao_site.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensino Integral PEI - Material de Apoio**. São Paulo, 2018a. Disponível em: <https://demaua.educacao.sp.gov.br/ensino-integral-pe-i-material-de-apoio/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escola de tempo integral: documento orientador do ciclo de acompanhamento formativo (CAF)**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2018b. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Guia prático**: método de melhoria de resultados (MMR). São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Falconi Educação, 2021a. Disponível em https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/02/guia-prtico-mtodo-de-melhoria-de-resultados-mmr_2021_demgc.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Modelo Pedagógico e de Gestão - Programa Ensino Integral**: caderno do gestor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021b. Disponível em Acesso em: 12 nov. 2022. <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o-1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional**: princípios e conceitos, planejamento e operacionalização. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021n. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Tecnologia-de-Gestao-Educacional-TGE.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Educação convida 115 escolas em todo o Estado a aderirem ao Ensino Integral**. São Paulo, 2013b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-convida-115-escolas-em-todo-o-estado-a-aderirem-ao-ensino-integral-2/>. Acesso em: 25 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Distribuição das escolas PEI por DRE**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022e. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Lista-953-escolas-PEI-2022.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Participe do processo seletivo para Dirigente Regional de Ensino**. São Paulo, 16 out. 2024a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/participe-do-processo-seletivo-para-dirigente-regional-de-ensino/>. Acesso em: 20 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Projeto Líderes Públicos**. São Paulo, 2021c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/lideres-publicos/>. Acesso em: 20 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Contas do Estado. **Relatório de fiscalização operacional sobre a expansão do Programa de Ensino Integral (PEI)**. São Paulo: Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, 2023f. Disponível em: https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/porta1/5.3%20EV.99%20%20TC%20022754.989.22-6%20Operacional%20sobre%20a%20expans%C3%A3o%20o%20Programa%20de%20Ensino%20Integral_PEI%20%283%29_Ocultado.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Balanco da educação paulista** (Tweet) Matéria publicada no Jornal O Estado de São Paulo, 24 de março de 2011. https://udemo.org.br/2011/Leituras11_0059_balanco-da-educacao-paulista.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 12 mar. 2026.

SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; ROSADO, Leonardo Rosado (coord.). **Avaliação de Impacto do Programa Ensino Integral (PEI) no Ensino Médio - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Ribeirão Preto: Instituto Sonho Grande: Instituto Natura, 2023. Disponível em: <https://sonhogrande.org/website/wp-content/uploads/2025/02/avaliacao-de-impacto-pei.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas Públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. **Políticas Públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3. ed. São Paulo: Cengage, 2023.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de Pesquisas nas Relações Sociais**. Tradução de Daniel Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1975.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: OP&A Editora, 2000.

SILVA, Abel José da; RAMOS, Géssica Priscila. O docente no modelo de avaliação 360° do Programa Ensino Integral paulista: de herói a vilão. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 28, p. 210-224, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1294/529>. Acesso em: 20 set. 2025.

SILVA, Marcelo Costa. **Políticas de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio público**: análise georreferenciada do estado de São Paulo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/4fb44a57-604b-40c0-968b-a484effa7722>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/W4WgDHwpKvJ7qHPjskWnyzk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SOUZA, Yalle Hugo de; SECCHI, Leonardo. Extinção de políticas públicas: síntese teórica sobre a fase esquecida do policy cycle. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 20, n. 66, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/39619/52574>. Acesso em: 20 set. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Todos pela Educação, 2021a. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: Taxas de Atendimento Escolar**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2021b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

VALÉRIA Souza - Vídeoconferência sobre Ensino Integral. Gravado e editado pela Fundação Vanzolini. [S.l.]: Multicultura, 2012. 1 vídeo (52min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E0HG2v1eZiw>. Acesso em: 26 ago. 2024.

VENCO, Selma Borghi; MATTOS, Rosemary. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 2, p. 381-400, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95410/53889>. Acesso em: 25 set. 2025.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/8095/6917>. Acesso em: 25 ago. 2024.

VOORWALD, Herman; PALMA FILHO, João Cardoso. **Políticas públicas e educação: diálogo e compromisso**. v. 1. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO *ONLINE* COM DIRETORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante, o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a fazer parte da pesquisa sob o título "Atuação do Diretor Escolar na implementação do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo". O referido estudo faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília/SP, desenvolvido pela doutoranda Zelina Cardoso Grund, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente, Departamento de Administração e Supervisão Escolar, Linha de Pesquisa 4: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. A pesquisa segue as normas e recomendações estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CEP/CONEP e atende as orientações dispostas na Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016 e na Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. A participação de os diretores e as diretoras do Ensino Médio, credenciados no Programa Ensino Integral pode apresentar possível risco (mínimo) e desconforto por se tratar de atividade laboral do(a) Diretor(a) Escolar, porém lhe será assegurado o anonimato na pesquisa e o sigilo absoluto por parte da pesquisadora. Os dados físicos e digitais ficarão arquivados juntamente com toda documentação pertinente ao estudo após o final dos trabalhos, sendo mantidos pela pesquisadora responsável, estando restritos apenas às análises do estudo. A sua participação nesta pesquisa é de extrema importância para a captação de informações sobre o seu trabalho nesses 10 anos nas escolas PEI (etapa Ensino Médio), de forma a que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa trazer benefícios de cunho profissional e social por meio da análise dessa política pública educacional implementada no Estado de São Paulo.

AUTORIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Ciente de todo o conhecimento das informações contidas neste documento, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza e os benefícios deste estudo. Assim, decido, livre e voluntariamente participar da pesquisa, clicando em () Sim

Aceita os termos descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)? *

☐ Sim

BLOCO 1 - Perfil do Participante

Questões de 1 a 6

1. Qual o seu nível de formação acadêmica? *

Citar o mais elevado.

- ☐ Graduação completa
- ☐ Pós-Graduação completa/Especialização
- ☐ Pós-Graduação completa/Mestrado
- ☐ Pós-Graduação completa/Doutorado
- ☐ Outro: _____

2. Qual a sua idade? *

Sua resposta _____

3. Qual o seu sexo? *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro: _____

4. Qual o seu cargo/função na rede estadual de ensino de São Paulo? *

- ☐ Diretor Efetivo Concursado
- ☐ Professor Efetivo Designado
- ☐ Outro: _____

5. Há quanto tempo exerce o cargo/função de Diretor(a) Escolar na rede estadual: *

- ☐ até 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ 10 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

6. Há quanto tempo exerce o cargo/função de Diretor(a) Escolar na escola integrante do Programa Ensino Integral (PEI)? *

- ☐ até 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 12 anos

BLOCO 2 - Perfil da Escola onde trabalha como Diretor(a) atualmente

Questões de 7 a 10.

7. Em qual ano a escola onde exerce a função/cargo de Diretor(a) aderiu ao Programa Ensino Integral? *

8. A escola onde exerce a função/cargo de Diretor(a) atende alunos de qual etapa da Educação Básica? *

- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Fundamental e Médio

9. A escola onde exerce a função/cargo de Diretor(a) pertence a qual Diretoria Regional de Ensino? *

10. A escola onde exerce a função/cargo de Diretor(a) possui qual tipo de jornada escolar integral? *

- ☐ 7 horas com 2 turnos
- ☐ Turno único de 9 horas

BLOCO 3 - Exercício da função/cargo de Diretor Escolar nas escolas que integram o Programa Ensino Integral

Questões de 11 a 21.

11a. Na sua opinião, o exercício da função/cargo de Diretor Escolar no Programa Ensino Integral é igual ao exercício da função/cargo de Diretor Escolar em outra escola estadual não credenciada no programa? *

☐ Sim

☐ Não

11b. Justifique a sua resposta: *

Sua resposta

12a. Na sua opinião, ao longo da implementação do PEI houve aumento de atribuições para o exercício da função/cargo de Diretor Escolar no Programa Ensino Integral? *

☐ Sim

☐ Não

12b. Justifique a sua resposta: *

Sua resposta

13a. Na sua opinião, é possível cumprir todas as atribuições da função/cargo de Diretor Escolar estabelecidas na Resolução SE 56/2016 (perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino) e Resolução SEDUC n. 41/2022 (atribuições dos integrantes do quadro do magistério em atuação no Programa Ensino Integral – PEI)? *

☐ Sim

☐ Não

13b. Justifique sua resposta: *

Sua resposta

14a. Na sua opinião, as demandas burocráticas (registros diários/semanais/mensais) intensificam o exercício da função/cargo do Diretor Escolar? *

☐ Sim

☐ Não

14b. Justifique sua resposta: *

Sua resposta

15a. Na sua opinião, a jornada escolar em tempo integral é um fator que intensifica o exercício da função/cargo de Diretor Escolar? *

☐ Sim

☐ Não

15b. Justifique sua resposta: *

Sua resposta

16a Na sua opinião, o Programa Ensino Integral confere maior autonomia para o exercício da função/cargo de Diretor Escolar? *

☐ Sim

☐ Não

16b Justifique sua resposta: *

Sua resposta

17a. Na sua opinião, os normativos institucionais do PEI (Modelo Pedagógico e de Gestão, Plano de Ação, Tecnologia de Gestão Educacional) contribuem para o exercício da função/cargo de Diretor Escolar? *

☐ Sim

☐ Não

17b. Justifique sua resposta: *

Sua resposta

18a. Na sua opinião, a Avaliação 360° contribui para o exercício da função/cargo do Diretor Escolar? *

☐ Sim

☐ Não

18b. Justifique sua resposta: *

Sua resposta

19a. Na sua opinião, a política de formação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAPE) contribui para o exercício da função/cargo do Diretor Escolar? *

☐ Sim

☐ Não

19b. Justifique sua resposta: *

Sua resposta

20a. Na sua opinião, a preocupação em atingir a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) impacta no exercício da função/cargo do Diretor Escolar? *

☐ Sim

☐ Não

20b. Justifique sua resposta: *

Sua resposta

21. Na sua opinião, quais as principais dificuldades e/ou desafios para o exercício da função/cargo do Diretor Escolar numa escola credenciada no Programa Ensino Integral? *

Sua resposta

APÊNDICE B - PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Artigos 2018-2022

Ano	Autor	Título	Periódico
2019	GANZELI, Pedro	Reforma Administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011). Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo	Revista Exitus. Santarém/PA, vol. 9, n. 3, p. 33-58, jul./set. 2019
2019	LOPES, Maria Fernanda Arraes; BORGHI, Raquel Fontes	Programa Ensino Integral paulista: a organização do trabalho docente	Educação: Teoria e Prática/Rio Claro/SP, v.29, n.60, p. 47-61, jan-abr.2019
2019	PARENTE, Cláudia da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso	Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas	Comunicações. Piracicaba, v. 26, n. 2, p. 37-55, maio-ago. 2019
2021	SOUZA, Álvaro Maiotti de	Programa Ensino Integral: um relato crítico de experiência à luz do diálogo interdisciplinar entre educação e saúde	REVASF, Petrolina-Pernambuco-Brasil, v. 11, n. 25, p. 282-297, ago. 2021
2022	GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós	Condições de trabalho docente em Regime de Dedicção Plena e Integral na rede estadual de ensino de São Paulo	Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 2, abr.-jun. 2022

Fonte: Elaboração própria. Fonte: <https://oasisbr.ibict.br/vufind> (Brasil, 2024f).

Teses 2018-2022

Ano	Autor	Título	Instituição
2018	CARLI, Flávio Dalera de	Antes não, agora sim! Protagonismo, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP
2018	MARQUES, Saray	Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP
2018	PEREIRA, Carlos Alberto	Formação Continuada de professores de biologia em escolas estaduais de tempo integral de uma cidade do interior paulista	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Câmpus Bauru, SP

2019	PAES, Marcela Soares Polato	Educação para o trabalho e escola em tempo integral: análise da formação oferecida aos jovens no Ensino Médio no estado de São Paulo	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, SP
2019	SILVA, Wellington Rodrigues	Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente nas escolas de ensino integral de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP
2020	FERREIRA, Claudiceia Ribeiro	O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral - PEI	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara, SP
2020	RADES, Thaís Cristina	Caminhos Formação Continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP
2021	EVANGELISTA, Sérgio Ricardo	Programa Ensino Integral na rede pública do estado de São Paulo: um projeto societário multifacetado	Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, SP
2021	MOREIRA, Evaldo de Assis	Programa Ensino Integral – PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do estado de São Paulo (2012-2020)	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP

Fonte: Elaboração própria. Fonte: <https://oasisbr.ibict.br/vufind> (Brasil, 2024f).

Dissertações 2018-2022

Ano	Autor	Título	Instituição
2018	BARBOSA, Ronaldo Costa	Ação docente e ensino de geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no Programa Ensino Integral	Universidade do Oeste Paulista — Unoeste, Presidente Prudente, SP
2018	OLIVEIRA, Aline Gianoni de	O coordenador pedagógico e o analfabetismo entre adolescentes escolarizados	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP
2018	SILVA, Teresinha Moraes da	Educação integral no Estado de São Paulo: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012-2016)	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP
2018	VALENTIM, Gustavo Antônio	Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanência e mudanças	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, SP

2018	VIEIRA, Regiane de Araújo	Sentidos e significados constituídos por um diretor de escola voltada aos anos iniciais do ensino fundamental vinculada ao Programa Ensino Integral (PEI) quanto ao seu papel de mediador de conflitos em sala de aula	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP
2019	CISI, Pedro Henrique Reato	A implementação do Programa Ensino Integral em uma unidade do interior paulista	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências
			Humanas e Sociais, Câmpus de Franca, SP
2019	ESTEVES, Marcos Antônio Fernandes	Ensino Médio e a apropriação dos dispositivos móveis nas escolas estaduais de São José do Rio Preto/SP	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Câmpus de São José do Rio Preto, SP
2019	GRUND, Zelina Cardoso	Jornada de trabalho docente: Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, SP
2019	PEREIRA, Omar Calazans Nogueira	A construção do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação profissional	Universidade de São Paulo – USP, Instituto de Psicologia, São Paulo, SP
2019	SCHERRER, Flavio de Souza	Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do Projeto de Vida dos alunos do Ensino Médio	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP

2019	SILVA, Rodrigo Alves da	Qualidade de vida e estresse em professores atuantes do Programa Ensino Integral	Universidade Ibirapuera. São Paulo, SP
2020	FAVACHO, Ana Veraldi	A empresa na escola: o Projeto de Vida no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo e a formação do estudante do Ensino Médio	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP Faculdade de Educação; Campinas, SP
2020	OLIVEIRA, João Victor Pavest de	Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral - PEI (2011-2019) na cidade de São Paulo	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Unidade da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, SP
2020	RODRIGUES, Fábio Carvalho	Roda de Samba na Escola: processos educativos emergentes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2020	SILVA, Fábio Ferreira	Tecnologias digitais no ensino de Matemática: um olhar para escolas do Programa Ensino Integral	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Câmpus de Rio Claro, SP
2020	SILVA, Marcelo Costa	Políticas de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio público: análise georreferenciada do estado de São Paulo	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, SP
2021	FRANÇA, Adriana Locatelli	Professores Coordenadores de Área do Conhecimento do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: atribuições, conquistas e desafios	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, SP

2021	GAJARIN, Miriam Dal Bello Barbosa	A tematização da prática na Formação Continuada de professores de Ciências de uma escola pública de ensino integral	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Câmpus de Jaboticabal, SP
2021	JUNQUEIRA, Juliana Roberta	Aplicação de metodologias ativas no ensino e aprendizagem de números racionais com questões da OBMEP	Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos
2021	MONTINI, Denise Ávila	Uma proposta alternativa para um currículo itinerante de Física no ensino de Astronomia nas escolas do Programa Ensino Integral	Universidade de São Paulo – USP, Instituto de Astronomia Geofísica e Ciências Atmosféricas, São Paulo, SP
2021	SILVA, Abel José da	O Programa Ensino Integral e a Nova Gestão Pública: intensificação dos mecanismos de gestão e regulação de escolas estaduais paulistas	Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós- Graduação em Educação
2022	CARDOZO, Bruna Santos	A inserção da educação ambiental na escola pública por meio das disciplinas eletivas no Programa Ensino Integral no noroeste paulista	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Engenharia, Câmpus de Ilha Solteira, SP
2022	MORTINHO, Elda de Aguiar Gama	Autoetnografia de uma professora de biologia em tempos de coronavírus: tensões e emoções na prática escolar	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Engenharia, Câmpus de Ilha Solteira, SP

Fonte: Elaboração própria. Fonte: <https://oasisbr.ibict.br/vufind> (Brasil, 2024f).

APÊNDICE C - PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO MÉDIO

Artigos 2017-2022

Ano	Autor	Título	Periódico
2017	ARELARO, Lisete Regina Gomes	Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017
2017	QUEIROZ, Salete Linhares	Sancionada a reforma do ensino médio	Nova Esc. – São Paulo, SP, br. v. 39, n. 1, p. 3, fev., 2017
2017	SILVA, Ivanda Maria Martins	Literatura no Ensino Médio: conexões com orientações curriculares	Olh@res, Guarulhos, v. 5, n. 2, nov. 2017
2018	ANDRÉ, Tamara Cardoso	Reforma do Ensino Médio: Desobrigação do Estado?	Olh@res, Guarulhos, v. 6, n. 1, maio 2018
2018	BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela	A produção da Reforma do Ensino Médio nos discursos do Programa “Educação: Novos rumos”	Olh@res, Guarulhos, v. 6, n. 1, p. 146-162, maio 2018
2018	CITELLI, Adilson	Reforma do ensino médio: Déficit de comunicação e intercorrências políticas	Comunicação & educação, ano XXII, n. 2, p. 7-19, jul./dez 2018
2018	COSTA, Nayara Ferreira et al	A instrumentalização da Educação brasileira: a Reforma do Ensino Médio	Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 3, p.176-185-, dez. 2018
2018	FERRETTI, Celso João	A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	Estud. av. vol.32 n.93 São Paulo May/Aug. 2018
2018	GERMANARI, Geyso Dongley; MELLO, Paulo Eduardo Dias de	Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de história	Interações n. 49, p. 7-24, 2018
2018	PERONI, Vera Maria Vidal et al	Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2018
2020	CORSINO, Luciano Nascimento	Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola	Educação, democracia e diferença. Educ. rev. 36, 2020
2020	HERNANDES, Paulo Romualdo	A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020
2021	CASSIN, Marcos et al.	Reforma do ensino médio: análise dos limites e possibilidades na direção da universalização	Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau, v. 6, e8411, p. 1-24, 2021
2021	COSTA, Heloíse Paula; DIAS, Vagno Emygdio Machado	A profissionalização generalizada na Reforma do Ensino Médio	Trabalho necessário, v.19, nº 39, p. 236-259, maio-agosto, 2021
2021	GOULART, Débora Cristina	Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador	Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.13, n.1, p.337-366, abr. 2021

2021	NICKEL, Juliana Silva da Rocha SCHMIDT, João Pedro	Os impactos da reforma do Ensino Médio em uma educação emancipadora e voltada para as humanidades	Argumenta Journal Law n. 93, v. 32, jul. / dez, p. 259-276, jul./dez. 2020
2021	PACHECO, Gabriel Francisco Zago; SILVEIRA, Sérgio Roberto	O currículo de Educação Física no Ensino Médio do estado de São Paulo na voz dos professores: uma avaliação pré-reforma	Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-21, e-15233.010,2021
2022	BATISTA, Sueli Soares dos Santos et al	Profissionalização e a reforma do ensino médio: dispositivos institucionais na política pública paulista	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 483-503, mai./ago. 2022
2022	CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CALVACANTE, Fábio	O novo Ensino Médio paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino	REDUFOR – Revista Educação e Formação, Fortaleza, v.7, 7317, p. 1-29, 2022
2022	CAVALCANTI, Fábio; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de	O Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo: a flexibilização como meio de instrumentalização e adequação do currículo	Revista Estudos Aplicados em Educação São Caetano do Sul, SP v. 6 n. 12 p. 195-206 2021
2022	DURSO, Elydimara dos Reis; ALENCAR, Felipe	Educação profissional paulista na antessala da Reforma do Ensino Médio: vence e NOVOTEC no Centro Paula Souza, 2012-2020	Trabalho necessário, v.20, nº 41, p.1-20, jan-abr.2022.
2022	JACOMINI, Márcia Aparecida	Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico país	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 267-283, mai./ago. 2022
2022	RESENDE, Fernanda Motta de Paula et al	Neoliberalismo e reforma do Ensino Médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais	Revista Educação e Políticas em Debate –v. 11, n. 3, p. 929-943, set./dez. 2022
2022	SOARES, Marta Senghi; ABREU, Claudia Barcelos de Moura	Currículos de referência para o Ensino Médio integrado no IFSP	Revista Educação e Políticas Debate, v. 11, n. 2, p. 725-742, mai./ago. 2022

Fonte: Elaboração própria. Fonte: <https://oasisbr.ibict.br/vufind> (Brasil, 2024f).

Teses 2017-2022

Ano	Autor	Título	Instituição
2018	GIANELLI, Juliana Gimenes	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São João da Boa Vista: a questão do Ensino Médio Integrado	Universidade Federal de São Carlos, SP
2018	MARPICA, Natália Salan	Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares; professores e professoras de sociologia do Ensino Médio paulista	Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação – USP, São Paulo, SP

2019	HEEREN, Marcelo Velloso	A Construção Político e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras Câmpus Araraquara
		Reforma do Ensino Médio de 2017	
2022	CAVALCANTI, Fábio	Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista	Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP

Fonte: Elaboração própria. Fonte: <https://oasisbr.ibict.br/vufind> (Brasil, 2024f).

Dissertações 2017-2022

Ano	Autor	Título	Instituição
2017	CASTRO, Cristiane Sampaio de Almeida	Professor e autonomia à luz do espelho: reflexos convergentes? O discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo	Universidade de Taubaté, Taubaté, SP
2017	TREVISAN, Thais Antônia Pires Salla	Razões e expectativas da escolha pela Educação Profissional Técnica e Nível Médio por jovens de 18 a 24 anos na área de saúde e bem estar	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2018	SILVA, Geise Mara Souza da	Ensino Médio no papel: educação, juventude e políticas educacionais	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, SP
2019	ANDRADE, Nayara Lança de	A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências agrárias e Veterinária, Jaboticabal, SP
2019	LIMA, José Roberto	Demandas, desafios e limites do nosso Ensino Médio: o que pensam profissionais da educação	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
2019	SILVA, Henrique Souza da	A concepção e construção do projeto de vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2020	SILVA, Marcelo Costa da	Políticas de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio público: análise georreferenciada do estado de São Paulo	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, SP
2020	ZAMAT, Elisa Maria Machado	A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?	Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação – USP, São Paulo, SP

2021	BORDUCHI, André Luiz	A célere tramitação da reforma do ensino médio de 2017 e a posição parlamentar (PT, PC do B, PSOL): resistência, antes, à forma do que ao conteúdo	Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, SP
2021	CASTILHO, Bianca Bardi	A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no Século XXI: o processo de implementação da reforma do ensino médio no estado de São Paulo	Unioversidade Federal de São Carlos, SP
2021	MORAES, Antonio Perci Bueno de	A reforma educacional de 2017: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento	Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, SP
2022	PESSÔA, Monique Rufino	NOVOTEC: ensino médio integrado no regime da acumulação flexível?	Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, SP

Fonte: Elaboração própria. Fonte: <https://oasisbr.ibict.br/vufind> (Brasil, 2024f).

APÊNDICE D - PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O DIRETOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA

Artigos 2013-2022

Ano	Autor	Título	Instituição
2013	ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela de	Função do diretor na escola pública; paulista: mudanças e permanências	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013.
2013	PIOLLI, Evaldo et al.	Sofrimento e heteronomia: reflexões sobre as políticas de (pseudo)valorização do trabalho do diretor de escola	Comunicações. Piracicaba. Ano 20, n. 2, p. 117-132, jul.-dez. 2013.
2014	MEDEIROS, Mirna de Lima et al.	Diretor de escola pública: da totalidade a centralidade?	Nucleus, v. 11, n. 2, out. 2014
2015	HOJAS, Viviani Fernanda	Concurso Público para diretor de escola no estado de São Paulo: expectativas dos órgãos centrais do ensino e as percepções de diretores concursados.	Educ. rev. 31(2). Apr. Jun. 2015
2016	GARCIA, Paulo Sérgio et al.	Diretores de escola e gestão democrática na região do ABC paulista	Periódicos.fclar. unesp.br
2016	MARTINS, Ângela Maria	Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 157-173, jan./mar. 2016
2017	CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria Moschen	Visões de diretoras de escola sobre políticas públicas e determinações legais educacionais	RBP AE - v. 33, n. 3, p. 771 - 790, set/dez. 2017
2018	MARTINS, Ângela Maria; SILVA, Cristina de Cássia Mabelini	Formação Continuada: percepções de diretores da educação básica sobre um plano de governo	Revista-Jornal Interações, v. 14, n. 49, 2018
2018	MENIN, Maria Suzana de Stefano LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; AZEVEDO, Patrícia Cralcev	As representações sociais dos gestores sobre seu papel na escola pública	Revista @mbienteeducação • Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 • nº 2 maio/ago., 2014 - 349-60

	NASCENTE,	Políticas Públicas e formas de gestão	Rev. FAEEBA-Ed. e Contemp., Salvador, v.27,
2018	Renata Maria Moschen et al	escolar: relações escola-estado e escola-comunidade	n.53, p. 157-169, set./dez. 2018
2019	RIBEIRO, Célia et al	O perfil do diretor da escola: a importância das competências emocionais	Gestão e desenvolvimento, n. 27, p. 257-290, 2019
2020	CATALÃO, Ana Paula Xavier; PIRES, Carlos Augusto	As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar	Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º especial, 2020, pp. 85-110
2020	MARANGONI, Ricardo Alexandre; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso	Diretor de escola: representações sobre o seu trabalho	Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 3, p. 106-119 Set/Dez 2020
2020	MELO, Lúcio Leite de; MIRANDA, Nonato Assis de	Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante	RBPAE - v. 36, n. 1, p. 130 - 152, jan/abr. 2020
2022	JACOMINI, Márcia Aparecida et. al.	Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico no país	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 267-283, mai./ago. 202

Elaboração própria. Fonte: <https://oasisbr.ibict.br/vufind> (Brasil, 2024f).

Teses 2012-2021

Ano	Autor	Título	Instituição
2012	CORRADINI, Suely Nercessian	Indicadores de qualidade na Educação: um estudo a partir do PISA e da TALIS	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP
2016	GUALTIERI-KAPPANN, Mayra Marques da Silva.	Ética, justiça e democracia em sala de aula: o desenvolvimento e a experiência de um novo método de discussão de dilemas morais para a educação	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP — Marília/SP
2016	PARRO, Ana Lucia Garcia	Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e vivenciadas no cotidiano escolar	Universidade Estadual Paulista — UNESP, campus de Marília
2017	MARANGONI, Ricardo Alexandre	O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional	Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017
2018	BARROS, Maria Camila Mourão Mendonça de	O elo institucional regional da educação básica um estudo das diretorias regionais de ensino paulistas	Fundação Getúlio Vargas, São Paulo/SP

2018	PEREIRA, Ellis Regina Neves	Gestão escolar em territórios conflagrados: efeitos sobre a cultura	Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, SP
		profissional de diretores(as) de escolas públicas de São Paulo	
2020	FERREIRA, Claudiceia Ribeiro (*)	O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral - PEI	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara, SP
2020	MATTOS, Rosemary (*)	Análise do trabalho do Diretor de escola no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo (2012-2018)	Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, SP
2020	PAGANELLA, Marco Aurélio	Programa Saúde na Escola: percepções de Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores de Educação Física da Região Sul da Grande São Paulo	Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Faculdade de Educação Física
2021	ROLINDO, Adriano Caetano	Afetos que movem o coletivo: o trabalho da diretora de escola na construção da qualidade social	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas/SP

Elaboração própria. Fonte: oasisbr.ibict.br/vufind (Brasil, 2024f).

Dissertações 2013-2022

Ano	Autor	Título	Instituição
2013	FEITOZA, Neuza Maria de Souza	Representações Sociais dos alunos do Programa especial de Formação pedagógica: um estudo sobre a formação docente de professores que já são professores	Universidade Metodista de São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo/SP
2013	LIMA, Magali Bernardes Vargas	A organização do trabalho de uma equipe gestora e o desempenho escolar dos alunos (estudo de caso)	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP
2013	SILVA, Eliana Maria Pereira da	Representações docentes acerca do diretor “ideal” de escola pública	Universidade de Taubaté, Taubaté, SP
2014	OLIVEIRA, Sonia regina Nascimento de	Educação e formação de professores surdos: contextos, inserções, dilema e desafios	Fundação Getúlio Vargas Escola de Administração de Empresas de São Paulo
2015	BAYER, Liane de Oliveira	Educador e gestor ou educador versus gestor? Os dilemas e tensões de uma gestão escolar gerencialista	Universidade Federal do ABC, Santo André, SP
2015	BARROS, Silvia Maria de	Percepção de diretores de escola sobre formação continuada no contexto da política educacional do estado de São Paulo	Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP
2015	GALINDO, Fábio Rodrigues	Fluxos de comunicação sobre o IDESP entre a Secretaria de Estado da Educação e escolas da rede de ensino do Estado de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP

2015	MORAES, Telma Elizabete de	Sentidos e significações da gestão democrática: da previsibilidade à efetividade nas escolas públicas estaduais do município de Itapetininga, SP	Universidade Federal de São Carlos, Campus de Sorocaba, Sorocaba, SP
2016	FERRAZ, Márcia Aparecida da Silva	Supervisor de Ensino e a construção dialógica com professores, coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas de formação continuada	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP
2016	LONDONO, Johanna Sánchez	Repercussões das orientações de organismos internacionais para o trabalho dos diretores de escola: um estudo comparado entre Brasil (São Paulo) e Colômbia (Manizales)	Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
2016	OLIVEIRA, Felipe	Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: contribuições para a educação pública	Universidade de São Paulo, USP - São Paulo/SP
2016	SILVA, Nathalia Delgado Bueno	Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP
2016	SOUSA, Francisco Lindoval	Performatividade e subjetividade na gestão escolar	Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Guarulhos/SP
2017	COSTA, Elaine Aparecida	O cotidiano do diretor escolar da rede estadual de São Paulo: estratégias que otimizam a articulação dos segmentos da escola	Universidade Nove de julho, São Paulo, SP
2017	MARTINS, Geisa Peral Gimenes	Análise da experiência de categorização das escolas por cores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2000-2001).	Pontifícia Universidade Católica - PUC, Campinas/SP
2017	PAULA, Daniela Aparecida Guedes	Prática de desenvolvimento Escolar na Rede Estadual Paulista de Ensino: Plano de Ação Participativo para Escolas (PAP)	Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos/SP
2017	SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos	Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto	Pontifícia Universidade Católica - PUC, São Paulo/SP
2018	NASCIMENTO, Aline Gabriela Anacleto do	Orientações aos gestores e concepção de gestão em um programa de formação continuada da SEE-SP: Melhor Gestão, Melhor Ensino (estudo de caso)	Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP

2018	VIEIRA, Regiane de Araújo	Sentidos e significados constituídos por um diretor de escola voltada aos anos iniciais do ensino fundamental vinculada ao Programa Ensino Integral (PEI) quanto ao seu papel de mediador de conflitos em sala de aula	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP
2019	CARVALHO, Ana Elisa Ribeiro Vieira	A gestão escolar no contexto das escolas técnicas	Universidade de Taubaté/SP
2019	FRANCA, Roberta Kelly Amorim	O diretor escolar frente ao protagonismo estudantil do movimento “Não feche minha escola” no Grande ABC paulista	Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, São Paulo/SP
2020	BASTOS, Kenny	A promoção da equidade racial e a gestão escolar em escolas públicas de ensino médio.	Universidade da Cidade de São Paulo, UNICID, São Paulo/SP
2020	FOVALI, Fernanda Santana	O modo de fazer dos diretores de escolas públicas paulista frente as exigências da Secretaria da Educação	Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP
2020	FRANCISCO, Rosângela de Lima	Diretor escolar: contribuições de um curso semipresencial para a formação dos diretores ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica — PUC, São Paulo, SP
2020	MOZARDO JR. Wilson Donizete	Atividades curriculares desportivas: o esporte educacional e as inferências do esporte competição na legislação e na visão dos professores e gestores	UNESP Faculdade de Ciências Campus de Bauru, Bauru, SP
2020	SOARES, Marinês Mendes	A formação do gestor escolar: um retrato a partir das diretrizes e matriz curricular de cursos de pedagogia	Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, SP
2021	OLIVEIRA, André Dias de	Saberes/conhecimentos necessários ao diretor de escola para a implementação da gestão participativa	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2021	PINTO, Monique Dias	Gestão democrática no contexto de uma Escola Técnica Estadual Paulista de Educação Profissional: narrativa autobiográfica de uma diretora de escola	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Ilha Solteira/SP
2022	LIMA, Carla Valeria Farias	“Aprendendo a ser diretora sendo” um olhar para as aprendizagens de diretoras iniciantes	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP
2022	NASCIMENTO, Patrícia Barbosa	O papel da escola no processo da evasão escolar: racismo e discriminação racial.	Universidade Federal de São Paulo, São Paulo/SP

Elaboração própria. Fonte: oasisbr.ibict.br/vufind (Brasil, 2024f).

ANEXO A – MATERIAL DE APOIO PEI

Materiais	Atividades	Responsáveis
Acolhimento	Destinadas aos estudantes que estão ingressando na escola.	Escola: Jovens Acolhedores, elaboração, planejamento e execução das atividades. Vice-Diretor, orientação e monitoramento da atividade/organização do material produzido durante a realização do Acolhimento. Diretoria de Ensino: o PCNP é responsável pelo apoio logístico e suporte técnico à realização das atividades.
Clube Juvenil	Destinados à prática e à vivência do Protagonismo Juvenil, organizados e consolidados a partir dos interesses dos discentes.	Presidente de cada Clube Juvenil pelo funcionamento do seu clube apoiado e coordenado pelo Diretor, apoiado pelo Vice-diretor, pela orientação, coordenação e monitoramento de todos os clubes da escola. Professores, por estimular e apoiar o desenvolvimento dos clubes. Todos os alunos e alunas participantes dos Clubes Juvenis são responsáveis pelas atividades dos seus clubes.
Líderes de Turma	Estudante, indicado/eleito pelos colegas com papel de representante frente à Equipe Escolar, especialmente junto à direção da escola.	Líder de Turma, representante da sua turma, incentiva a integração e estimula participação protagonista dos colegas; Diretor, apoia o Líder de Turma, orienta e monitora suas atividades.
Agenda da Escola	Instrumento que regula a aprendizagem destinada a organizar as atividades docentes e as discentes em torno das habilidades e competências a serem desenvolvidas e na perspectiva de que se cumpram os objetivos e metas de componentes curriculares do Currículo Paulista.	Escola, o PCG - Professor Coordenador Geral e o Diretor. Áreas de conhecimento, PCA, os Professores Coordenadores de Área. Componentes curriculares, Professores. Nas Turmas, o Líder de Turma.
Eletivas	Integradas na Parte Diversificada do PEI envolvem as diferentes Áreas de Conhecimento com diversificação de situações didáticas para aprofundar, enriquecer e ampliar estudos relativos ao conteúdo das diferentes Áreas de Conhecimento contempladas.	Professor Coordenador Geral. Professores Eletivas.

Guia de Aprendizagem	Instrumento que regula a aprendizagem destinada a organizar as atividades docentes e as discentes em torno das habilidades e competências a serem desenvolvidas e na perspectiva de que se cumpram os objetivos e metas de componentes curriculares do Currículo Paulista.	Na escola, PCG - Professor Coordenador Geral e o Diretor. Áreas de conhecimento, PCA - Professores Coordenadores de Área. Componentes curriculares, os Professores. Nas Turmas, o Líder de Turma
Indicadores	Medidas estatísticas que expressam determinada possibilidade de análise com base em dados mensuráveis/padronizados, coletados no processo, ao longo período determinado em relação à anteriormente definidos como esperados (resultados ou metas). Eles geram devidas informações confiáveis e constatáveis baseadas na excelência da coleta dos dados. Os indicadores permitem emitir juízos de valor sobre os processos implantados.	Diretor, valida, alinha e monitora os indicadores dos profissionais da escola. PCG - Professor Coordenador Geral define, elabora, alinha, valida, monitora os indicadores dos componentes curriculares do Currículo Paulista e da Parte Diversificada e as suas interações. O PCA - Professor Coordenador de Área define, elabora, alinha, valida e monitora os indicadores dos componentes do Currículo Paulista. O Vice-diretor é o responsável, na escola, por definir, elaborar, alinhar, validar e monitorar os indicadores de Projeto de Vida dos alunos, da Tutoria e dos indicadores administrativos da escola. Os Professores definem, elaboram, alinham, validam e monitoram os indicadores nas suas atividades e os componentes curriculares do Currículo Paulista e/ou da Parte Diversificada. Os estudantes definem, elaboram, alinham, validam e monitoram os indicadores do aprendizado: Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, dentre outros, com suporte da equipe escolar.
Nivelamento	Ação de caráter emergencial que visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas nos anos escolares anteriores ao do ano/série em curso, em consonância com o Programa de Recuperação, bem como de Aprofundamento SEDUC.	Os professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, com apoio do PCG-Professor Coordenador Geral, são responsáveis por analisar cada habilidade e estabelecer metas e prazos para o Plano de Ação do Nivelamento (PAN). Os Professores Coordenadores das Áreas de Linguagens e de Ciências da Natureza e de Matemática são orientadores das atividades associadas às suas respectivas áreas, acompanham as atividades de Nivelamento.

Nivelamento	Atividades de Nivelamento a partir de avaliação diagnóstica que identifica as habilidades básicas necessárias para que os estudantes possam acompanhar plenamente o currículo do ano/série em curso.	PCA-Professor Coordenador da Área de Ciências Humanas, ainda que não seja diretamente responsável pelo planejamento das atividades que serão realizadas pelos estudantes, é corresponsável pelo processo de Nivelamento, orienta e acompanha os professores de sua área. Os demais professores contribuem com o desenvolvimento das habilidades em que os estudantes apresentam defasagem, a partir do trabalho com temas/conteúdos e habilidades relacionados aos seus respectivos componentes curriculares. PCG - Professor Coordenador Geral é responsável pelo planejamento, implementação, monitoramento e pelos resultados do PAN (Plano de Ação do Nivelamento) na escola.
Orientação de Estudos	Visam o desenvolvimento do Protagonismo Estudantil por meio dos Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser). A tutoria tem papel decisivo, visto que acompanha e orienta os(as) estudantes em suas práticas de estudos, de acordo com suas particularidades.	Professor(a) Coordenador(a) Geral (PCG) monitora, junto à equipe escolar, o planejamento das atividades que serão realizadas nas aulas de Orientação de Estudos, mobilizam todos os componentes curriculares, considerando as especificidades de cada turma e acompanha os resultados por meio dos indicadores da aprendizagem.
Programa de Ação	Documento de gestão a ser elaborado por toda equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus estudantes, conforme Plano de Ação elaborado, a partir das diretrizes e metas estabelecidas pela SEDUC.	O Diretor é o maior responsável para o cumprimento de todas as ações requisitadas no Programa de Ação de cada um, para se atingir todas as metas da escola. Vice-diretor é o principal responsável pelos Projetos de Vida dos estudantes e das atividades administrativas em geral. PCG - Professor Coordenador Geral - é responsável principalmente pelas ações na escola, relacionadas à Excelência Acadêmica (Currículo Paulista e Parte Diversificada). PCA - Professores Coordenadores de Áreas - são os principais responsáveis pelos componentes curriculares do Currículo Paulista das suas respectivas áreas. Professores em geral são os principais responsáveis pelos seus componentes curriculares do Currículo Paulista e da Parte Diversificada.

Tutoria	Tutoria é o processo de interação entre o(a) tutor(a) e seus(as) tutorados(as), impulsionando-os(as) e orientando-os(as) para sua formação integral, com vistas ao seu pleno desenvolvimento nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional.	O(a) Vice-diretor(a), com o apoio do(a) Professor(a) Coordenador(a) Geral, é responsável pela organização, desenvolvimento e monitoramento das ações na escola, incluindo aquelas voltadas à escolha do(a) tutor(a) e ao acompanhamento de seu trabalho junto aos(as) tutorados(as); Todos(as) os(as) educadores(as) são responsáveis pela ação tutorial na escola, sendo passíveis de serem escolhidos pelos(as) estudantes. O número de tutorados(as) para cada educador(a) deve ser equilibrado, para que a prática da Pedagogia da Presença seja exequível. O(a) estudante deve ter a oportunidade de escolher seu(a) tutor(a). Caso a primeira opção do(a) estudante não seja atendida, deve-se obedecer a uma escala de preferências em que outras opções sejam respeitadas.
Valores, princípios e premissas do PEI	Formam a base para a consolidação da cultura escolar voltada à formação de jovens protagonistas.	Grau de responsabilidades Diretor, Vice-Diretor e PCG – Professor Coordenador Geral pela escola. PCA – Professor Coordenador de Área pelas Áreas de Conhecimento. Professores pelos componentes curriculares. Estudantes pelas atividades do Protagonismo Juvenil

Fonte: São Paulo, 2018ba

**ANEXO B - RESOLUÇÃO SE 56 - PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
REQUERIDOS DOS DIRETORES DE ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Resolução SE 56
Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas
O Secretário da Educação, à vista do que lhe representaram a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" - EFAP, e considerando a importância da: - Definição do perfil profissional do Diretor de Escola da rede estadual de ensino, que propicie educação básica inclusiva, democrática e de qualidade. - Definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas para a carreira de Diretor de Escola. - Sistematização de capacidades e conhecimentos a serem considerados nos processos avaliativos e formativos para acompanhamento do trabalho do Diretor de Escola. - Seleção de bibliografia, publicações institucionais e legislação que informem requisitos mínimos necessários à elaboração de concurso público e processos seletivos para preenchimento de cargos de Diretor de Escola do Quadro do Magistério - QM/ SE.
Resolve:
Artigo 1º - Fica aprovado o ANEXO, integrante desta resolução, que dispõe sobre o perfil, as competências e as habilidades a serem requeridos dos integrantes do Quadro do Magistério - QM/SE, no exercício de cargo de Diretor de Escola, bem como sobre os referenciais bibliográficos, as publicações institucionais e a legislação, que versam sobre conhecimentos e capacidades mínimos, em consonância com as competências exigidas para o exercício desse cargo nos concursos e processos seletivos promovidos por esta Pasta.
Artigo 2º - Os subsídios para o aprofundamento das capacidades, conhecimentos e atitudes requeridos nos termos desta resolução serão propostos em Curso Específico para Diretores de Escola ingressantes, na organização dos processos avaliativos e nas ações formativas previstas em legislação.
Artigo 3º -O Curso para Diretores de Escola ingressantes, os processos seletivos, avaliativos e formativos implicam, obrigatoriamente, a observação dos seguintes aspectos, dentre outros, constantes do ANEXO a que se refere o artigo 1º desta resolução.
I – Perfil profissional proposto.
II – Princípios que orientam a ação do Diretor de Escola.
III - A proposição do trabalho nas dimensões de atuação definidas.

Artigo 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário e, em especial, os itens 3 e 4 do Anexo A e o inciso II do Anexo B constantes da Resolução SE nº 52, de 14.8.2013.

Firefox file:///S:/NOT/Rede/Rede-06%20-%20Junho/Rede%20-%20N%C2...1 of 16

28/06/2023, 15:12

NOTA: Revoga os itens 3 e 4 do Anexo A e o inciso II do Anexo B constantes da Resolução SE nº 52, de 14.8.2013.

ANEXO

Diretor de Escola

1. Perfil

2. Princípios que orientam a ação do diretor na SEE-SP.

2.1 Compromisso com uma educação com qualidade e da aprendizagem com igualdade e equidade para todos.

2.2 Gestão democrática e participativa.

2.3 Planejamento estratégico.

2.4 Foco em qualidade e em resultados

3. Dimensões de atuação do diretor de escola

1.1 Gestão pedagógica

1.2 Gestão de processos administrativos

1.3 Gestão de pessoas e equipes

1. Perfil do Diretor

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar,

cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

2. Princípios que orientam a ação do diretor na SEE-SP

2.1. Compromisso com uma educação de qualidade e aprendizagem com igualdade e equidade para todos. O exercício profissional do Diretor requer a capacidade de realizar ações que promovam a melhoria da qualidade da escola e o comprometimento com a promoção das aprendizagens dos alunos na perspectiva da educação inclusiva, garantindo a todos oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades, em especial as que propiciem a formação integral do aluno, preparando-o para uma atuação ética, sustentável e transformadora na vida pessoal, social, política e no mundo do trabalho.

Competências Gerais

Capacidade de:

- * Promover valores e princípios democráticos e participativos, éticos, de inclusão, de justiça e equidade.
- * Implementar a política educacional da SEE-SP, considerando o contexto local e indicadores sociais e educacionais.
- * Liderar a ação coletiva de elaboração, implementação, avaliação e redirecionamento da proposta pedagógica da escola assegurando o direito à educação para todos os estudantes e o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação.
- * Implementar processos que evidenciem a transparência na gestão escolar e que estejam em consonância com os princípios que regem a administração pública.

Conhecimento de:

- * Papel social da educação e a função social da escola na sociedade contemporânea e no contexto local.
- * Princípios e diretrizes de políticas educacionais nacionais e da SEE-SP no contexto social e de desenvolvimento do País e do Estado de São Paulo, bem como a sua implementação.
- * Princípios e mecanismos institucionais, legais e normativos de organização, desenvolvimento e avaliação do sistema de ensino e da escola.

[...]

Fonte: Resolução SE 56 (São Paulo, 2016b).

ANEXO C – ALTERAÇÕES NA FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR NO PEI

Resolução SE n. 10 (revogou Resolução 67 (2014))	Resolução SEDUC n. 5 (deu nova redação à Resolução SE n. 10)
Art. 7º - Módulo da Equipe Gestora I – anos finais do ensino fundamental e ensino médio de turno único, a partir de 6 classes: a) 1 Diretor de Escola; b) 1 Vice-Diretor de Escola;	Art. 1º, nova redação art. 7º Res. n. 10 nos seguintes termos: I - 1 Diretor para escolas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a partir de 6 classes);
Art. 7º, II - anos finais do ensino fundamental e ensino médio de dois turnos, a partir de 6 (seis) classes: a) 1 Diretor de Escola; b) 1 Vice-Diretor de Escola;	Art. 1º, nova redação ao art. 7º na Res. 10, conforme segue: II - 1 Vice-Diretor para escolas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio de turno único, a partir de 6 classes.
§ 1º - As unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral - PEI, com o número inferior a 6 (seis) classes, contarão com 1 Diretor;	Excluiu o § 1º do art. 7º Res. 10 e inseriu o inciso III com a seguinte redação: 2 Vice-Diretor de Escola para anos finais do ensino fundamental e ensino médio de dois turnos, a partir de 6 classes.
§ 2º - Qualquer alteração no número de profissionais que integram a equipe gestora da unidade escolar somente poderá ocorrer após autorização da Coordenadoria Pedagógica – COPED e da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH.	Incluiu o inciso VI, § 1º - As unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral - PEI, com o número inferior a 6 (seis) classes, contarão com 1 Diretor;
Art. 8º – A equipe gestora das unidades escolares que ofertam a modalidade dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em dois turnos, deverá se organizar entre si a fim de compatibilizar os horários de trabalho, de forma que o total de horas trabalhadas não ultrapasse o limite de 40 (quarenta) horas semanais da designação, observado neste exercício o limite de 8 (oito) horas diárias.	VI, § 2º - Qualquer alteração no número de profissionais que integram a equipe gestora da unidade escolar somente poderá ocorrer após autorização da Coordenadoria Pedagógica - COPED e da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH.
Art. 9º – O Diretor de Escola deverá atribuir aos docentes designados, aulas dos componentes da matriz curricular das escolas do Programa Ensino Integral - PEI, observando o total de 48 (quarenta e oito) aulas, que correspondem à carga horária de 40 horas semanais.	
Art. 10, § 2º - O horário de trabalho do Diretor de Escola e do Vice-Diretor de Escola deverá ser definido de forma a viabilizar o devido acompanhamento da entrada e da saída dos alunos da escola do Programa Ensino Integral - PEI. § 3º - Cabe ao Dirigente Regional de Ensino, com relação ao Diretor de Escola e ao Vice-Diretor de Escola, determinarem cada caso o horário de trabalho que melhor atenda à conveniência e às necessidades das ações pedagógicas, diante dos objetivos do Plano de Ação da Escola do Programa Ensino Integral - PEI.	

Fonte: Resolução SE n. 10, SEDUC n. 5 (São Paulo, 2020b; 2021bj).

ANEXO D – RESOLUÇÃO SEDUC N. 52 - VICE-DIRETOR PEI

REQUISITOS E NOMENCLATURA

Resolução SEDUC n. 52

I - seja portador de, pelo menos, um dos títulos abaixo relacionados:

a) diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia; diploma de curso de pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado, na área de Educação, com área de concentração em gestão escolar ou gestão educacional; certificado de conclusão de curso de pós-graduação em nível de Especialização, na área de formação de especialista em Educação (Gestão Escolar), com carga horária de, no mínimo, 800 (oitocentas horas).

II - tenha, no mínimo, 3 (três) anos de experiência de docência na rede estadual de ensino;

III - pertença, de preferência, à unidade escolar em que se dará a designação.

Parágrafo único - Caso o docente não possua um dos títulos previsto no inciso I deste artigo, poderá ser aceito o diploma de licenciatura plena em qualquer componente curricular, acompanhado de certificado de curso com foco na gestão escolar ofertado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” - EFAPE.

Art. 7º – Para o preenchimento das funções de Coordenador de Organização Escolar e formação de cadastro de reserva, a Diretoria de Ensino deverá realizar processo seletivo, considerando o perfil da unidade escolar detentora da vaga e o disposto no artigo 3º desta resolução.

§1º - O Diretor de Escola ou Diretor Escolar deverá indicar o docente devidamente habilitado pelo processo seletivo e submetê-lo à aprovação do Dirigente Regional de Ensino.

§2º – Compete ao Dirigente Regional de Ensino a designação para o exercício das funções de Coordenador de Organização Escolar, inclusive das unidades escolares que não contarem com Diretor Escolar ou Diretor de Escola.

Art. 8º - Compete ao Coordenador de Organização Escolar substituir o Diretor de Escola ou Diretor Escolar em todos os seus impedimentos legais e temporários, inferior a 90 (noventa) dias, assumindo a gestão da unidade escolar, por escala de substituição previamente publicada em Diário Oficial do Estado – DOE.

§ 1º - Na hipótese de a unidade escolar contar com 2 (dois) Coordenadores de Organização Escolar, o exercício da substituição obedecerá a escala de substituição definida na unidade escolar.

§ 2º – Quando o impedimento legal e temporário do Diretor de Escolar ou Diretor de Escola for igual ou superior a 90 (noventa) dias ou quando na vacância do respectivo cargo, o Dirigente Regional de Ensino poderá designar o Coordenador de Organização Escolar na função de Diretor, desde que o docente esteja devidamente habilitado no processo seletivo, a que se refere o artigo 6º do Decreto nº 66.808, de 02 de junho de 2022.

Art. 9º - O Coordenador de Organização Escolar poderá ser substituído nos impedimentos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias quando:

I - licença-gestante ou adoção;

II - férias;

III - campanha eleitoral;

IV - licença-prêmio;

V - licença-Saúde, devidamente publicada;

VI - responder pela unidade escolar, por escala de substituição ao Diretor, pelo período previsto no artigo 9º desta resolução.

Art. 10 - O Coordenador de Organização Escolar poderá ser cessado nas seguintes hipóteses:

I - a pedido do designado;

II - escola deixar de comportar a referida função;

III – afastar-se por período superior a 30 (trinta) dias, intercalados ou não, no ano civil, exceto nas situações apontadas no artigo 10 desta resolução e nos casos de afastamento por contágio de COVID, devidamente publicado;

IV - não corresponder às atribuições específicas da função ou descumprimento legal por parte do designado;

V - a critério da administração, para atender a necessidade do serviço.

Parágrafo único — Na hipótese prevista no inciso IV deste artigo, ao servidor será assegurado o direito de defesa e contraditório, no prazo de 3 (três) dias úteis, a contar da notificação ao interessado, tendo igual prazo o Dirigente Regional de Ensino, para deliberar quanto à manutenção da designação.

Art. 11 — A partir da publicação desta resolução, o posto de trabalho de Vice-Diretor de Escola passará a ser denominado de Coordenador de Organização Escolar.

Fonte: Resolução SEDUC n. 52 (São Paulo, 2022e).

ANEXO E – RESOLUÇÃO SEDUC N. 9 – VICE-DIRETOR PEI

ALTERAÇÃO DE NOMENCLATURA

Resolução SEDUC n. 9
Resolução SEDUC – 9, de 8-2-2024 – Altera a nomenclatura da função que se especifica, bem como altera e acrescenta dispositivos à Resolução SEDUC nº 52, de 29-07-2022, de que trata a Lei Complementar nº 1.396, de 22 de dezembro de 2023, que altera a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas
DOE – Seção I – 09/02/2024 – Pág.30 Educação GABINETE DO SECRETÁRIO Resolução SEDUC – 9, de 8-2-2024 Altera a nomenclatura da função que se especifica, bem como altera e acrescenta dispositivos à Resolução SEDUC nº 52, de 29-07-2022, de que trata a Lei Complementar nº 1.396, de 22 de dezembro de 2023, que altera a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas O Secretário da Educação do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições, resolve: Artigo 1º — A partir da publicação da Lei Complementar nº 1.396, de 22 de dezembro de 2023, que altera a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, o posto de trabalho de Coordenador de Organização Escolar passa a ser denominado de Vice-Diretor Escolar. §1º — Os servidores em exercício nos postos de trabalho terão suas portarias de designações apostiladas, conforme orientação da CGRH. §2º — Os servidores designados deverão ser remunerados: 1 – por vencimentos, caso não tenha optado pela Plano de Carreira e Remuneração; ou 2 – por subsídios, caso tenha optado pelo Plano de Carreira e Remuneração. §3º — Independente da forma de remuneração, o servidor designado como Vice-Diretor Escolar fará jus ao Adicional de Complexidade de Gestão, considerando a grau de complexidade de sua unidade escolar de designação. §4 – O disposto neste artigo aplica-se aos docentes, em exercício no Programa Ensino Integral – PEI. Artigo 2º – O dispositivo adiante relacionado da Resolução SEDUC nº 52, de 29 de junho de 2022 passa a vigorar com a seguinte redação: I – o parágrafo único do artigo 2º: “Parágrafo único — Além dos requisitos mínimos previstos nos incisos deste artigo, poderão ser exigidos outros requisitos a serem disciplinados em edital do processo seletivo.” (NR) II – o item 3 do parágrafo único do artigo 5º: “3 — Salas de Recurso ou Educação Itinerante, sendo que a cada 30 (trinta) aulas semanais será considerada como 1 (uma) classe;”. (NR) III– o artigo 8º: “Artigo 8º — Compete ao Vice-Diretor Escolar substituir o Diretor de Escola ou Diretor Escolar em todos os seus impedimentos legais e temporários, inferior a 30 (trinta) dias, assumindo a gestão da unidade escolar, por escala de substituição previamente publicada em Diário Oficial do Estado — DOE. § 1º – Na hipótese de a unidade escolar contar com 2 (dois) Vice-Diretores Escolar, o exercício da substituição obedecerá a escala de substituição definida na unidade escolar. § 2º — Quando o impedimento legal e temporário do Diretor de Escolar ou Diretor de Escola for igual ou superior a 30 (trinta) dias ou quando na vacância do respectivo cargo, o Dirigente Regional de Ensino poderá designar: — o docente em exercício como Vice-Diretor Escolar na função de Diretor da referida unidade, desde que possua perfil para assumir a unidade; ou — o integrante do Quadro do Magistério, desde que o docente esteja devidamente habilitado processo seletivo, a que se refere o artigo 6º do Decreto nº 66.808, de 02 de junho de 2022.” (NR)

— o inciso VI do artigo 9º:

“VI – responder pela unidade escolar, por escala de substituição ao Diretor, pelo período previsto no artigo 8º desta resolução” (NR)

V – o inciso III do artigo 9º:

“III – afastar-se por período superior a 30 (trinta) dias, intercalados ou não, no ano civil, exceto nas situações apontadas no artigo 9º desta resolução e nos casos de afastamento por contágio de COVID, devidamente publicado;”. (NR)

Artigo 3º – Fica acrescentado a alínea “d” ao artigo 2º da Resolução SEDUC nº 52, de 29 de junho de 2022, na seguinte conformidade:

Artigo 2º –

“d) licenciatura plena, em qualquer componente curricular.” (...)

Artigo 4º – As demais disposições previstas na Resolução SEDUC nº 52, de 29 de junho de 2024, serão aplicadas integralmente ao Vice-Diretor Escolar observadas as alterações previstas nesta resolução.

Artigo 5º – A Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH, poderá expedir normas complementares para o cumprimento da presente resolução.

Artigo 6º – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação

Fonte: Resolução SEDUC n. 9 (São Paulo, 2024f).